

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аналитические обзоры  
по основным направлениям развития  
высшего образования***

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**11**

**Москва  
2015**

УДК 316.453:378.12

**Данилов Д.Л.** Инновационный потенциал преподавателей российской высшей школы / Д.Л. Данилов; под ред. Г.Б. Кораблевой. – М., 2015. – 72 с. (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / ФИРО; Вып. 11).

В условиях существенного сокращения финансирования образования возникает задача сохранения потенциала преподавательского корпуса вузов. Автор, рассматривая профессиональную деятельность преподавателей российских вузов, выявляет инновационный потенциал как личностную готовность представителей преподавательской общности к потенциальной возможности использования внутренних ресурсов. В обзоре полноценно представлена визуализация структуры инновационного потенциала преподавателей вузов.

Обзор адресован руководителям и сотрудникам образовательных организаций ВПО, широкой научно-педагогической общности.

УДК 316.453:378.12

Ответственный за выпуск  
канд. социол. наук М.В. Артамонова

ISSN 0208–0117

© ФИРО, 2015

© Данилов Д.Л., 2015

Аналитический обзор одобрен Редакционным советом  
ФИРО и рекомендован к изданию

**СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Выпуск 11*

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

*Д.Л. Данилов*

магистр социологии, аспирант  
(Институт социальных и политических наук  
Уральского федерального университета)

Под ред. *Г.Б. Кораблевой*, доктора социологических наук,  
профессора

Редактор Ю.В. Гукова  
Корректор Н.М. Майстренко  
Технический редактор Е.К. Прокахина

Подписано в печать 04.11.2015  
Бум. офс. Печать на ризографе. Гарнитура Таймс  
Формат 60х90/16. Усл. п.л. 4,5 . Уч.-изд.л. 3,43  
Тираж 180 экз. Заказ №

Федеральный институт развития образования  
(ФИРО)  
125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1  
Оригинал-макет подготовлен в ФГАУ ФИРО  
Отпечатано в отделе оперативной полиграфии ФГАУ ФИРО  
111024, Москва, Е-24, ул. 3-я Кабельная, д. 1  
Телефон 8(495)673-36-81

**АНАЛИТИЧЕСКИЕ ОБЗОРЫ  
ПО ОСНОВНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ РАЗВИТИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпуск 11

СОДЕРЖАНИЕ, ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

---

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**ВВЕДЕНИЕ**

Эпоха массовизации высшего образования, формирование конкурентной образовательной среды, стремление вузов закрепить статус конкурентоспособных игроков не только на внутрироссийском, но и на международном научно-образовательном поле актуализируют проблему формирования показателя конкурентоспособности основного производственного ресурса высшей школы – преподавателей, которые представляют собой профессиональную общность особого типа, являясь одновременно и субъектом, и объектом инновационных вызовов системы высшего образования и политики государства. Вышесказанное проблематизирует, с одной стороны, уже утвердившиеся взгляды на содержание и структуру профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов, которая сочетает преподавание и научную деятельность, а с другой – целесообразность динамично меняющихся требований к образовательным программам, читаемым дисциплинам, публикационной активности в индексируемых высокорейтинговых журналах и прочему, что определяет науку как первичное по отношению к другим видам деятельности преподавателей и противоре-

чит целям и задачам их практики, которая вариативна по функциональному наполнению. Размывается роль рассматриваемой общности в процессах глобализации, интеграционных и инновационных образовательных процессах в обществе знания, на уровне вузов.

Противоречие, актуализирующее необходимость обращения к проблематике, заключается в несоответствии между ожиданиями (потенциальными возможностями), возлагаемыми на рассматриваемую общность (государством, вузами, органами исполнительной власти в сфере образования, абитуриентами, работодателями) и состоянием конкурентоспособности – их реальными возможностями (результатами профессиональной деятельности), которые выражаются в публикациях, исследованиях, грантах, если речь идет о научной деятельности, или в разработанных курсах, технологиях в рамках учебно-методической деятельности.

Еще одно противоречие – между требованием к преподавателю участвовать в инновационной деятельности как составляющей профессионального труда (объективный фактор среды) и реальной их готовностью к преодолению барьера, связанного с неразумной организацией труда в силу высокой вариативности деятельности (субъективный фактор) – приводит к фокусированию на конкретной ее грани (преподавании, науке и пр.).

В обзоре предпринята попытка выявить структурные компоненты инновационного потенциала преподавателей российской высшей школы как профессиональной общности и определить пути его оптимизации.

Эмпирическую основу обзора составили материалы количественных и качественных социологических исследований, проведенных автором: «Инновационный потенциал профессиональной деятельности преподавателей российских вузов», 2014–2015 гг., анкетный опрос, N=204, преподаватели государственных (автономных и бюджетных) и негосударственных вузов России, квотная целевая выборка по организационно-правовой форме вуза; «Особенности преподавательской деятельности в вузе», 2015 г., 12 экспертных интервью. В качестве экспертов выступили преподаватели университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Тюмени, Екатеринбурга, Красноярска.

Автором осуществлен также вторичный анализ данных эмпирических социологических исследований, проведенных в 2010–2014 гг. В.А. Михайловым (Тверь), О.И. Поповой (Екатеринбург), Д.Ю. Нарховым (Екатеринбург).

## **ПРЕПОДАВАТЕЛИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ: ПОНЯТИЕ И ПРИЗНАКИ**

Прежде чем начать разбор понятия «профессиональная общность» как особой совокупности людей, которые включены в конкретную сферу жизни общества и специфика деятельности которых в определенной степени одинакова по набору конкретных действий, обратимся к понятию «социальная общность», выступающему своеобразным соединительным звеном между личностью и обществом<sup>1</sup>.

Социальная общность – это совокупность индивидов, характеризующаяся относительной целостностью, выступающая как совокупность исторического и социального действия и поведения и выполняющая совместную деятельность<sup>2</sup>. И еще одна трактовка: устойчивая совокупность людей, отличающаяся одинаковыми чертами (во всех или некоторых аспектах жизнедеятельности) условий и образа жизни, общностью социальных норм, ценностных систем и интересов<sup>3</sup>.

Общность, согласно Ф. Теннису, – высший способ ассоциации. Социолог отождествляет одно из своих ключевых понятий «общность» с набором особого типа социальных связей<sup>4</sup>. С позиции

---

<sup>1</sup> Зборовский Г.Е. Теоретические основания изучения социальной общности // Социс [Электронный журнал]. – 2010. – № 4. – С. 4. URL: <http://www.isras.ru/files/File/-Socis/2010-4/Zborovsky.pdf> (дата обращения 03.09.2015).

<sup>2</sup> Социологический энциклопедический словарь. – М., 2000. – С. 216.

<sup>3</sup> Энциклопедический социологический словарь. – М., 1995. – С. 480.

<sup>4</sup> Добренков В.И., Кравченко А.И. Общность и общество в учении Ф. Тенниса // Добренков В.И., Кравченко А.И. История зарубежной со-

ей Ф. Тенниса соглашается Я. Щепаньский, который говорит, что социальная общность – это прежде всего объединение (любое), содержательным компонентом функционирования которого является определенным образом упорядоченная социальная связь<sup>5</sup>.

Социальные связи могут способствовать реализации процесса совместной деятельности индивидов (работать на достижение поставленной цели) и выступать барьером, тормозящим процесс развития как социальной общности в целом, так и ее представителей (внутри социальной общности возможны проблемы конфликтов и разногласий).

В.А. Ядов рассматривает социальную общность как взаимосвязь человеческих индивидов, которая обусловлена общностью интересов благодаря сходству условий бытия и осуществляемой деятельности людей, близости субъективных представлений о целях и средствах деятельности<sup>6</sup>. Определение В.А. Ядова предполагает, что взаимосвязь – это общностнообразующий элемент, его наличие и определяет нечто как социальную общность. Но поскольку взаимосвязь может быть как непосредственной, так и опосредованной, то необходимо разграничить индикаторы социальной общности (в зависимости от уровней ее рассмотрения).

П. Штомпка определяет социальную общность как совокупность людей, схожих по общественно значимым признакам, в основе которой сходство жизненной ситуации, интересов и шансов (социологическая категория, которая отлична от статистической)<sup>7</sup>. У членов данной общности есть набор общих черт. При этом, если сходство черт и признаков членов общности зафиксировано сторонними наблюдателями и субъективно признано членами общно-

---

циологии. – М.: Академический проект, 2005. URL: [http://sbiblio.com/biblio/archive/dobrenkov\\_istorija/05.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/dobrenkov_istorija/05.aspx) (дата обращения 16.12.2013).

<sup>5</sup> Зборовский Г.Е. Теоретические основания изучения социальной общности // Социс. – 2010. – № 4. – С. 6. URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2010-4/Zborovsky.pdf> (дата обращения 03.09.2015).

<sup>6</sup> Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. – М.: Омега-Л, 2007.

<sup>7</sup> Костина Н.Б. Теория социальной общности: традиции и новации // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 4. – С. 31.

сти, то можно сказать, что речь идет о «социальной общности» как социальной категории<sup>8</sup>.

Г.Е. Зборовский, анализируя социальную общность, констатирует, что, в первую очередь, это некое социальное образование, меньшее в определенной степени, чем общество, и специфическое по характеру социальных связей между ее членами. Социальная общность с позиции разных подходов может идентифицироваться по-разному. Например, системный подход предполагает учет не только условий жизни, о которых говорит В.А. Ядов, характера социальных связей, но и ценностных ориентаций ее представителей. Структурный подход акцентирует внимание на анализе связей как внутри конкретной социальной общности, так и между разными социальными общностями внутри общества – в этом подход близок представлениям П. Штомпки.

Указанные выше подходы не противоречат друг другу и выступают взаимодополняющими. Вероятно, социальная общность в самом общем плане может быть определена как совокупность взаимосвязанных (каким-либо признаком) людей, включенных в определенный контекст (социальное пространство).

Таким образом, социальная общность – категория неоднозначная, трактуемая различными авторами по-разному. В основе определения социальной общности отечественным социологом В.А. Ядовым лежит наличие взаимосвязи между членами общности, согласно польскому социологу Я. Щепаньскому и немецкому социологу Ф. Теннису социальную общность характеризует особая упорядоченность социальных связей.

Попытаемся выделить признаки социальной общности. Здесь важно отметить амплитуду (разницу) возможных результатов индивидуальной деятельности и деятельности, реализуемой в общности (второе является ее признаком), упорядоченность отношений и связей внутри общности в силу общепринятых норм, образцов поведения (доверительных отношений), осознание себя как общности.

---

<sup>8</sup> Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. – М., 2005. – С. 194.



Безусловно, для социологической науки интерес представляют и «общности», и «группы». В первую очередь интересует общность как фундаментальная категория. Она предполагает взаимосвязь индивидов, близких по определенным признакам, их свойствам, жизнедеятельность которых (в том числе и профессиональная) осуществляется в разных временных и пространственных контекстах (это уточнение применимо при анализе «социальной общности» и скорее недопустимо при разборе «социальной группы»).

По мнению Н.Б. Костиной, любая социальная общность представляет социальную группу, но существуют такие социальные группы, которые не являются социальными общностями (в классификации О.И. Шкаратана и Н.В. Сергеева последние могут быть названы номинальными группами, соответственно все остальные – реальными<sup>9</sup>).

Н.Б. Костина определяет социальную общность как группу индивидов, являющихся субъектами социального действия, имеющих общие цели, ценности, интересы, совместная деятельность которых обеспечивается системой норм и образцов и обладает таким свойством, как «усиленный результат»<sup>10</sup>.

Так, социальная общность – социальная группа, но не всякая социальная группа есть общность<sup>11</sup>. Рассматривая общность как группу, мы ограничиваем себя лишь признаком «множества», что недопустимо в силу специфики социальной общности.

Для формирования абсолютно любой общности необходимы объективные условия, которые определяют потребность и необходимость во взаимодействии ее представителей, а также характере этого взаимодействия, что выступает критерием для различения разных типов общностей.

---

<sup>9</sup> Шкаратан О.И., Сергеев Н.В. Реальные группы: концептуализация и эмпирический расчет // Общественные науки и современность. – 2000. – № 5. – С. 35.

<sup>10</sup> Костина Н.Б. Религиозная общность: проблемы социологического исследования. – Екатеринбург, 2001. – С. 127.

<sup>11</sup> Костина Н.Б. Теория социальной общности: традиции и новации // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 4. – С. 31.

Общностнообразующими элементами-признаками общности являются «взаимосвязь» между ее членами и их идентификация с общностью. Если рассматривать социальную общность без этих элементов (что допустимо), как объединение людей, то сложнее идентифицировать ту или иную совокупность индивидов как социальную общность (в этом случае признаки общности несколько «размываются»). Следующими признаками выступают: ряд общих черт жизни и деятельности членов общности, социальная солидарность между членами общности, а также наличие ресурсов – экономических, социальных, политических, культурных<sup>12</sup>.

Продолжая анализ социальной общности, отметим, что общности не создаются сознательно, скорее складываются в ходе общественного развития и, как отмечает Г.Е. Зборовский, их следует рассматривать как локализованные в социальном времени<sup>13</sup>.

Типология социальных общностей, в основании которой лежит принцип «природы происхождения», представлена следующим образом: общности, которые порождаются общественным производством (производственный коллектив, социально-профессиональная группа, класс); общности, вырастающие на этнической основе (народности, нации); социально-демографические общности (на основе представлений о народонаселении)<sup>14</sup>. Нас интересует социальная общность, в основе которой лежит индикатор «профессии». В этом отношении профессиональная общность выступает разновидностью социальной общности – особым ее типом.

Н.А. Мартянова пишет, что под профессиональной общностью, с точки зрения социологии, понимается совокупность взаимодействующих индивидов и групп, обладающих профессионализмом и реализующих свой человеческий капитал в институциональных структурах. При этом совокупность представляет собой не просто объединение индивидов, а некое новое образование,

---

<sup>12</sup> Зборовский Г.Е. Социальные общности и их временные характеристики // Электронный научный архив УрФУ: [сайт]. [2015]. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24001/3/iurp-2014-123-17.pdf> (дата обращения 23.05.2015).

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Российская социологическая энциклопедия. – М., 1998. – С. 338.

имеющее уникальную природу<sup>15</sup>. Рассматривая профессиональную общность через базовые признаки, среди которых ключевыми, по нашему мнению, являются профессиональная деятельность, а также общая символика и идентичности, она в отношении последних утверждает, что данную общность можно описать через модель «воображаемого сообщества» Б. Андерсона<sup>16</sup>, под которым понимается большая совокупность индивидов, объединенных общими идентичностями (в большей степени) и сетями непосредственных межличностных отношений (в меньшей степени). Сети при этом (особенно неформальные) обеспечивают структурную основу профессиональной деятельности, а их конструирование собственно создает условия для накопления нового капитала<sup>17</sup>. Представленная позиция системна, поскольку учитывает не только содержательную основу общности (взаимодействие и социальные связи ее членов), но и структурную основу – ресурсы, которые при определенных условиях конвертируются в капитал.

Профессиональные общности могут существовать в виде номинальных (О.И. Шкаратан, Н.В. Сергеев), поскольку здесь достаточным является единственный факт принадлежности к той или иной профессии, статистических (П. Штомпка) и реальных<sup>18</sup>. Позиции Г.Б. Кораблевой и О.И. Шкаратана можно считать тождественными, однако если первый автор использует типологию в более узком контексте (при разборе профессиональной общности как разновидности общности социальной), то второй использует типологию при рассмотрении социальной общности в целом.

Рассматривая профессиональную общность, целесообразно разграничить «принадлежность к профессии *через занятость*»

---

<sup>15</sup> Профессионалы в эпоху реформ: динамика идеологии, статуса и ценностей: монография / под ред. В.А. Мансурова. – М.: ИС РАН; РОС, 2013. – С. 78.

<sup>16</sup> Там же. – С. 79.

<sup>17</sup> Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А.В. Лазарева. – М. 2012. – С. 399.

<sup>18</sup> Кораблева Г.Б. Социология профессий. – Екатеринбург, 2012. – С. 112.

(occupation в типологии J. Evetts<sup>19</sup>) и «наличие профессионального образования» (profession). По мнению автора обзора, занятость – это признак более распространенный и неспецифический, поскольку ситуация занятости предполагает два варианта: «занятость по специальности» и «занятость не по специальности». Именно поэтому рассмотрение обоих признаков (занятости и наличия образования) не в совокупности (как суммы), а в системе (как сопряженных признаков), вероятно, способствует выделению признака реальной профессиональной общности. Исследователь Г.Б. Кораблева помимо занятости и наличия образования выделяет «стиль поведения человека»<sup>20</sup> как еще один системообразующий индикатор принадлежности к профессии. Она в качестве признаков реальной профессиональной общности выделяет следующие:

– специфику интересов<sup>21</sup> на основе профессиональной деятельности, которая может выступать инструментом преодоления рамки «профессии»: «непосредственная связь» в концепции В.А. Ядова, реализуемая через общие интересы, и тождественная основам структурного подхода, который перекликается с представлениями П. Штомпки;

– особенности профессиональных ресурсов. Здесь важно отметить, что та или иная общность, особенно профессиональная, может рассматриваться как единый ресурс, который может быть полезен обществу. Например, полезность профессиональной общности врачей или учителей явно оценивается как более значимая, чем полезность любителей футбола. Поскольку деятельность врачей и учителей подкреплена профессиональной составляющей (profession & occupation), то, безусловно, подтверждает соответствие образования и уровня квалификации выполняемой профессиональной деятельности. Так, профессиональные ресур-

---

<sup>19</sup> Evetts J. The sociology of professional groups: new directions // *Current Sociology*. – 2006. – Vol. 54. – № 1. – P. 136.

<sup>20</sup> Кораблева Г.Б. Институциональные основы формирования профессиональных общностей // *Вестник ЮУрГУ*. – 2006. – № 2 (57). – С. 126.

<sup>21</sup> Кораблева Г.Б. и др. Дошкольное образование: состояние, проблемы и барьеры доступа. – Екатеринбург, 2010. – С. 82.

сы определенной общности французский социолог П. Бурдьё определяет как символический капитал<sup>22</sup>;

– профессиональные ценности, которые реализуются в профессиональных нормах. Данный признак находит отражение в специфике системного подхода к изучению общностей;

– профессиональную идентичность. Здесь речь идет о том, соотносит ли себя индивид с профессиональной средой, поскольку идентификация себя с профессиональной общностью предполагает принятие норм и стиля поведения<sup>23</sup>. К. Манхейм интерпретирует вышесказанное несколько иначе<sup>24</sup>: индивидуальный взгляд на мир и на явления мира идентичен взгляду общности – это и определяет принадлежность индивида к общности. Признак профессиональной идентичности близок отличительной особенности «социальной общности» в типологии П. Штомпки, который отмечает важность признания общих черт ее представителей самой общностью и находит отражение во «взаимосвязи» членов общности, на которой акцентирует внимание В.А. Ядов.

Стоит отметить, что профессиональная идентичность через образцы профессионального поведения частично распространяется на сферу свободного времени<sup>25</sup>. В этом случае мы имеем дело с профессиональным стилем (образом жизни). Термин «идентичность» связывают с именем американского социопсихолога Э. Эриксона, который определил ее как процесс организации жизненного опыта в индивидуальное «Я», интеграцию переживаний человеком своей тождественности с определенными социальными группами (общностями)<sup>26</sup>. Так, профессия в контексте усложняющегося разделения труда становится элементом иден-

---

<sup>22</sup> Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть // THESIS. – 1993. – Вып. 2. – С. 146.

<sup>23</sup> Кораблева Г.Б. Социология профессий. – Екатеринбург, 2012. – С. 119.

<sup>24</sup> Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М., 1994. – С. 9.

<sup>25</sup> Кораблева Г.Б. Институциональные основы формирования профессиональных общностей // Вестник ЮУрГУ. – 2006. – № 2 (57). – С. 126.

<sup>26</sup> Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: МПСИ, 2006. – С. 147.

тичности человека и одновременно параметром социальной структуры общества<sup>27</sup>.

Помимо вышеперечисленных признаков стоит отметить и саму профессиональную деятельность – признак профессиональной общности, который вытекает из тех, что представлены при разборе общностей социальных, с учетом объективных условий, к которым может быть отнесено, например, эффективное функционирование института высшего образования, в рамках которого и на уровне общества признается общественная значимость профессии.

Р. Абрамов в качестве критериев отнесения к профессии, которая рассматривается им как занятие, выделяет следующие:

- наличие специального образования (должно быть подтверждено документом);

- основной источник дохода – профессиональная деятельность;

- бóльшая значимость символического вознаграждения по сравнению с материальным (значимость признания профессиональных заслуг представителями профессиональной общности);

- профессиональный *habitus* (представители профессиональной общности *в единстве* создают контур, по которому они могут «двигаться»)<sup>28</sup>.

В целом признаки профессиональной общности, выделенные Г.Б. Кораблевой, в своем основании имеют критерий «особенности профессиональной деятельности» и ее «субъективного восприятия членами общности». При этом, в отличие от понимания профессии Р. Абрамовым, Г.Б. Кораблева интерпретирует ее в единстве социального института, занятия и профессиональной общности. Что касается критериев Р. Абрамова, то их основанием выступает «уровень профессионализации» индивидов (через уровень их включенности в профессию).

Таким образом, под профессиональной общностью в целом мы понимаем реальную (неноминальную) совокупность взаимо-

---

<sup>27</sup> Романов П.В. Мир профессий: пересмотр аналитических перспектив // Социологические исследования. – 2009. – № 8. – С. 28.

<sup>28</sup> Абрамов Р. Российские менеджеры: социологический анализ становления профессии. – М., 2005. – С. 74.

связанных индивидов, реализующих профессиональную деятельность (по профессии) в институциональных структурах. Профессиональная деятельность в этом отношении должна быть конкретизирована с точки зрения ее содержания, с одной стороны, и структурированности (упорядоченности) – с другой. Содержание подкрепляет профессиональную идентичность, формирует особый стиль поведения, профессиональные интересы. Говоря о структурированности деятельности, отметим, что сеть отношений выполняет функцию по структурированию содержания профессиональной деятельности, перераспределению ресурсов представителей общности (социальных связей, например) и самой общности как ресурса, который (посредством сети отношений) может накапливаться, перераспределяться, расходоваться. Это создает предпосылки для формирования потенциала общности. Изучая профессиональную общность, необходимо обращаться к ее признакам и специфике профессиональной деятельности, поскольку она является содержательным компонентом общности (наряду со структурой) и одновременно ее структурным ядром, поскольку именно посредством этой деятельности становится возможным существование общности и ее эффективное функционирование.

Попытаемся сформулировать определение преподавателей вузов как профессиональной общности и выделить ее признаки на основе признаков социальной общности, принимая во внимание, что ядром ее является профессиональная деятельность, имеющая особенности содержания и структуры.

Профессиональная общность преподавателей вузов – это совокупность носителей профессии «преподаватель вуза», сотрудников образовательных организаций высшего образования, взаимосвязанных:

- во-первых, сходной по содержанию и структуре профессиональной деятельностью (ядро общности), выполняемой в соответствии с имеющимся профессиональным образованием, являющейся основным источником дохода;
- во-вторых, общностью интересов ее представителей;
- в-третьих, сетью отношений, конструирование которой создает условия для развития и оптимизации потенциала общности

с точки зрения объективных условий и ресурсов среды. Потенциал общности фиксирует не только их наличие – преподавательскую общность как ресурс и ее профессиональные ресурсы, но и состояние ресурсов, связанных с личностными, профессиональными качествами и ценностной ориентацией, а также профессионализмом как качественной характеристикой профессиональной деятельности, отражающей процесс и результат реализации потенциала.

Содержательной составляющей преподавательского труда выступает деятельность, устойчивая по видам (структуре), с одной стороны, и широкопрофильная в плане ее многообразия (от «горловой» работы до научно-исследовательской) – с другой. Еще одним признаком выступает сходство условий ее осуществления: работа в образовательной организации высшего образования, в конкретном структурном подразделении вуза – на кафедре.

Преподаватели включены в профессиональную общность не только на основании наличия образования и занятости по профессии, но и потому, что им присущи особый стиль поведения и специфика интересов (имеются в виду профессиональные интересы: проведение совместных исследований, конференций, написание научных трудов; непрофессиональные интересы: совместное проведение досуга).

Упоминая о взаимодействии (взаимосвязи, по В.А. Ядову), отметим, что оно может быть непосредственным (если это сотрудники одной кафедры, одного вуза) и опосредованным (сотрудники разных вузов, находящихся в разных городах, регионах, могут общаться, используя социальные сети, электронную почту, web-конференции, форумы и пр.). Опосредованное взаимодействие преподавателей высшей школы способно охватить всю профессиональную общность (через изучение научных трудов коллег, применение их наработок, цитирование в своих статьях, лекционных курсах).

Профессиональная деятельность преподавателей как деятельность профессиональной общности может быть рассмотрена с позиции ее содержания и структуры, с учетом выявленных ее признаков, а также того, что она есть ядро рассматриваемой общ-



ности. Поскольку функции определяют содержание деятельности, то для начала представим их.

По мнению Н.Е. Копытовой, функции профессиональной деятельности преподавателя могут быть разделены на два блока. Первый блок – традиционный. К нему относят образовательную, воспитательную, коммуникативную и, конечно, научно-исследовательскую функции. Второй блок функций неразрывно связан с динамично меняющейся информационно-образовательной средой.

Что касается *образовательной* функции, то необходимо отметить обучение студентов – то, что связано с собственно преподаванием – способностью превратить предметное содержание преподаваемой дисциплины в средство профессионального и личностного развития студентов<sup>29</sup>. Здесь мы можем говорить о формах и методах обучения, технологиях, посредством которых преподаватель передает знание, в том числе используя и абсолютно разные информационные ресурсы образования.

Социолог Л.Л. Рыбцова, говоря об изменениях, происходящих в современной высшей школе, обращает внимание на то обстоятельство, что они обусловили новую образовательную парадигму и предъявили высокие требования к компетентности преподавателей вузов, которая неразрывно связана с целями, содержанием и технологиями образовательной функции<sup>30</sup>. В качестве одного из направлений реализации рассматриваемой функции она предлагает технологический подход, заключающийся в организации преподавателем образовательного процесса таким образом, чтобы максимально активизировать самостоятельную работу студентов, при условии, что тот выступает в роли тьютора – модератора учебного процесса, консультанта. Образовательная функция, по словам В.Ю. Михайлова, П.В. Пшеничного, предусматривает включение в содержание

---

<sup>29</sup> Копытова Н.Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям // Вестник ТГУ. – 2012. – № 10 (114). – С. 109.

<sup>30</sup> Рыбцова Л.Л. Образовательный процесс в магистратуре: технологический подход (из опыта работы) // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 1 (110). – С. 96.

образования фундаментальных теоретических знаний, их обязательное усвоение и формирование специальных умений, навыков и прикладных действий по учебному предмету и отрасли науки<sup>31</sup>.

Резюмируя сказанное, отметим, что образовательная функция, как первоочередная, определяет содержание учебной и учебно-методической деятельности преподавателей и актуализирует потребность в поиске релевантных технологий и методов подачи материала. Эффективность этой функции зависит не только от субъективных факторов – личностных и профессиональных качеств преподавателей, но и от объективных – условий среды (оснащенности аудиторий, организации в них пространства соответственно целям и задачам учебного занятия).

При осмыслении *воспитательной* функции преподавателей отметим, что, как писал К. Юнг, «никто не в состоянии воспитать личность, если он сам не является личностью»<sup>32</sup>. Одной из задач высшей школы является профессиональное воспитание студентов – формирование у них профессионально-нравственных отношений, критического мышления. Как отмечают В.Г. Харчева, Ф.Э. Шереги, чем хуже гуманитарная подготовка преподавателей, тем ниже их деловой потенциал.

Что касается *научно-исследовательской* функции, то это обязательный и, пожалуй, самый важный элемент профессиональной деятельности преподавателя. Однако, как отмечает Н.Е. Копытова, сегодня стремление преподавателей включиться в научную деятельность (продиктованное и реальным интересом, и номинальным, который актуализирован стремлением вузов повысить позиции в международных и всероссийских рейтингах) отодвигает педагогическую деятельность на второй план. Тем не менее благодаря динамично изменяющейся информационно-образовательной среде вузов у преподавателей появляются и новые возможности получения актуальной информации, ее использования на занятиях, в соб-

---

<sup>31</sup> Михайлов В.Ю., Волик О.Н., Пшеничный П.В. О функциях преподавателя в условиях применения электронных образовательных ресурсов // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 93.

<sup>32</sup> Юнг К.Г. О становлении личности // Конфликты детской души. – М., 1994. – С. 190.

ственной деятельности, а также возможности широкого и активного взаимодействия с преподавателями разных стран, обмена профессиональным опытом и результатами исследований.

Обращаясь к специфике профессиональной деятельности преподавателей, отметим, что они, являясь профессиональным ресурсом вуза (его символическим капиталом), ориентированы на высокопрофессиональную деятельность, с учетом высокой степени значимости символического вознаграждения (признания профессиональных заслуг). В основе преподавательской деятельности лежит сочетание общетрудовых, педагогических и специфических для высшей школы мотивов. При этом ключевыми мотивами преподавательской деятельности являются мотивы, связанные с содержанием труда (передачей знаний, самореализацией) и условиями труда (интеллектуальной средой, включенностью в профессиональное сообщество)<sup>33</sup>.

Процесс актуализации всего вышеперечисленного может быть реализован преподавателями в разных форматах, например индивидуально, а также в составе научного коллектива. Последнее может быть названо командой как особой формой организации совместной деятельности<sup>34</sup>.

Кроме того, специфика профессиональной деятельности преподавателя вуза сегодня тяготеет скорее к организационной технологии в плане систематизации знаний, информации, контроля над отбором нужной информации, а не ограничивается информационной технологией. Ставится вопрос о новых технологиях активного обучения, о применении дистанционных образовательных технологий, мультимедийных средств, поскольку традиционные формы обучения (лекции и семинарские занятия) не

---

<sup>33</sup> Богдан Н.Н., Могилевкина Е.А. Мотивация и демотивация деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного федерального округа) // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 3. – С. 89.

<sup>34</sup> См. подробнее: Данилов Д.Л. Инновационный потенциал федерального университета: место и роль преподавателей в его реализации // LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CoKG. – Saarbrücken, Germany, 2014. – С. 11–22.

позволяют в полной мере решать поставленные преподавателями вуза задачи, в частности обеспечение доступности информации; кроме того, существуют задачи, которые ориентированы в первую очередь не на получение готовых знаний, а на их поиск, осмысление и генерацию нового знания. Но проблема в том, что новые информационные технологии, обеспечивая бóльшую доступность проблемной информации (в плане ее восприятия), не всегда позволяют преподавателю выстроить курс на основе проблемного материала, с ориентацией на развитие логического мышления, а не только образного восприятия.

Обозначенные функции преподавательской деятельности (как ядра рассматриваемой общности), определяющие ее содержание, позволяют нам перейти к выделению ее структуры с учетом специфики и особенностей.

Если рассматривать структуру профессиональной деятельности преподавателей российских вузов в рамках традиционного пути (выделяя общеизвестную типологию видов деятельности преподавателей, которая представлена, например, в положениях «О стимулировании труда профессорско-преподавательского состава» или «О расчете учебной нагрузки ППС»<sup>35</sup>), то основными ее компонентами являются: учебная, учебно-методическая, организационно-методическая, научная (научно-исследовательская, научно-методическая, научно-организационная) деятельности.

К учебной деятельности преподавателя относятся: проведение аудиторных занятий (лекции, семинарские занятия), контроль (контрольные работы, рецензирование выпускных квалификационных работ), консультационная работа (консультации по учебным дисциплинам), руководство практиками (инструктаж по практике, прием отчетов), руководство (консультирование, рецензирование дипломных работ, руководство магистрантами, аспирантами).

---

<sup>35</sup> Положение «О расчете учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава ПГГПУ» [Электронный документ] // Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет: [сайт]. [2015]. URL: [Polozhenije\\_o\\_normah\\_rascheta\\_chasov\\_okonchat\\_versija.pdf](#) (дата обращения 30.05.2014).

Общая преподавательская нагрузка вмещает значительный объем учебной деятельности, однако не сводится к ней, поскольку современный университет – это обязательно научно-исследовательский комплекс. К внеаудиторной нагрузке преподавателя относятся вышеперечисленные (кроме учебной) виды деятельности. Учебно-методическая деятельность включает разработку рабочих программ дисциплин, электронных образовательных ресурсов, подготовку к учебным занятиям. Организационно-методическая деятельность может быть рассмотрена на трех уровнях: университет, факультет/департамент, кафедра. Она включает работу в учебно-методическом совете университета, факультета, участие преподавателя в заседаниях кафедры. Научно-методическая деятельность – это работа в диссертационном совете, организация студенческих научных кружков, помощь в подготовке студенческих работ на конкурсы, гранты, в написании научных статей и подготовке докладов на конференции, конгрессы. Говоря о научно-организационной работе, отметим проведение научных конкурсов, олимпиад, подготовку научных сборников.

Научно-исследовательская деятельность является приоритетной в работе преподавателя современного университета, поскольку проведение фундаментальных и прикладных исследований, личный исследовательский опыт преподавателя – это качественные показатели его профессиональной деятельности, которая во многом ориентирована на высокую долю авторства в преподавании дисциплин общего и профессионального циклов. К этому виду деятельности относят прежде всего написание научных трудов (диссертации, монографий), подготовку статей в рецензируемые издания, индексируемые в российских и международных базах цитирования, докладов на научные мероприятия, участие в грантах, конкурсах, экспертизу диссертационных исследований. Однако, разделяя позицию профессора А. Бернаскони, отметим, что, осознавая и принимая во внимание особую значимость научной деятельности в современных условиях, ни в коем случае не следует преуменьшать значимость других видов деятельности, собственно

преподавания<sup>36</sup>. Позиция профессора наталкивает на представление еще одной профессиональной деятельности преподавательской общности, отличающей ее от учительства и/или общности воспитателей дошкольных учреждений: преподавание – передача знаний, привитие общекультурных и профессиональных компетенций студентам, что собственно дает им право на «выходе» получить документ о соответствующей квалификации (номинальный признак), реальные знания и опыт по их применению в ситуации занятости по профессии (реальный признак) и научная деятельность.

Еще одной интересной точкой зрения, перекликающейся с вышепредставленной позицией, является позиция экономиста Е. Ю. Щербины<sup>37</sup>, которая в качестве структурных видов деятельности преподавателя (группируя их по областям компетенций) выделяет: совершенствование специальных знаний по преподаваемым дисциплинам, организацию и контроль учебной деятельности студентов, сближение педагогической теории и практики, воспитательную работу и научно-исследовательскую работу. Первые четыре вида относятся, несомненно, к преподаванию и всему, что с ним связано (подготовка преподавателей к занятиям со студентами, рефлексия преподавателей по поводу наиболее эффективных технологий и форм работы со студентами).

Однако при четком разграничении видов деятельности преподавательского труда опыт научно-исследовательской деятельности способен стать связующим звеном, обеспечивающим его целостность.

---

<sup>36</sup> Бернаскони А. Проблема эффективного преподавания [Электронный документ] // Международное высшее образование. – 2015. – № 80. – С. 11–12. URL: [http://ihe.hse.ru/data/2015/05/14/1098556086/WHE\\_07\\_view.pdf](http://ihe.hse.ru/data/2015/05/14/1098556086/WHE_07_view.pdf) (дата обращения 14.05.2015).

<sup>37</sup> Щербина Е.Ю. Преподавательский труд как инструмент развития человеческого капитала студентов: анализ и организация: автореф. дис. ... канд. экон. наук; УрФУ. – Екатеринбург, 2014. С. 11. [Электронный ресурс] // Электронный научный архив УрФУ: [сайт]. [2015]. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26982/1/urfu1397s.pdf> (дата обращения 12.05.2015).

Рассмотрение профессиональной деятельности будет неполным, если исключить из анализа ее важнейший элемент – инновационную деятельность, определяемую сегодня в качестве приоритетной. Важность инновационного компонента в деятельности преподавателя (регулярное обновление лекционных курсов, введение интерактивных форм работы, элементов дистанционного обучения) обусловлена динамизмом изменений в высшей школе и стремлением вузов к инновационному развитию. Л.Г. Куликова, В.М. Лопаткин отмечают оригинальность (незаимствованная авторская разработка); уникальность (неповторимость), высокую эффективность, конкурентоспособность (наличие преимуществ среди аналогов), креативность (творческий характер разработки)<sup>38</sup>.

Поскольку базовым при рассмотрении инновационной деятельности является понятие «инновация», обратимся к позициям исследователей.

Так, В.Д. Дорофеев и В.А. Дресвянников, обращаясь к одному из свойств инновации – ее коммерческой реализуемости, выделяют два критерия: «материализацию» инновации, под которой понимают «путь» от зарождения идеи до воплощения ее в продукт, услугу, технологию, и «коммерциализацию» – превращение ее в источник дохода<sup>39</sup>. Нас интересует первый критерий, поскольку он подводит к различению предметных и процессных инноваций. Критерием выделения является «объект» (т. е. на что направлена деятельность: на создание нового продукта и/или новую услугу, разработку технологии). Еще одним критерием для различения незначительных, существенных и принципиально новых изменений выступает критерий «степень радикальности изменений» в инновационной профессиональной деятельности.

---

<sup>38</sup> Куликова Л.Г., Лопаткин В.М. Развитие инновационных компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 226.

<sup>39</sup> Дорофеев В.Д., Дресвянников В.А. Инновационный менеджмент: учеб. пособие. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2003. – С. 12.

По словам Л.В. Козак, инновация как обновление направлена главным образом на изменение уже существующей системы<sup>40</sup>.

В свою очередь, А.П. Радчук, С.А. Бунько определяют ее как введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности преподавателя и обучаемого<sup>41</sup>. Помимо этого, важно сказать, что инновации понимаются и как изменения в сознании преподавателей, их стиле мышления, образе деятельности (И.Ф. Исаев, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин).

Далее представим понятие «инновационная деятельность». В литературе авторы по-разному представляют, что такое инновационная деятельность преподавателей вуза: по мнению одних авторов, это отказ от общепринятых стереотипов, штампов в обучении (И.Е. Пискарева, З.А. Абасов), по мнению других – это прежде всего процесс, который своими особенностями (характером) и результатом свидетельствует о способности субъектов образовательной деятельности не только к генерации идей, но и к их воплощению и учитывает обеспечение условий для реализации нового в системе образования и апробации экспериментов в профессиональной деятельности (Л.М. Ващенко, В. Малахина). С.В. Кузьмин сводит эту деятельность к творческому аспекту<sup>42</sup>.

Таким образом, формулируя определение понятия, отметим, что инновационная деятельность преподавателей вузов – это мета-

---

<sup>40</sup> Козак Л.В. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы: теоретический аспект [Электронный документ] // Материалы конференции MODERN PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION IN SCIENCE, TRANSPORT, PRODUCTION AND EDUCATION<sup>4</sup> 2012. 18–27 December 2012 // Сайт проекта «Scientific World»: [сайт]. [2015]. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/1299.pdf> (дата обращения 02.10.2015).

<sup>41</sup> Радчук А.П., Бунько С.А. Инновации в вузе: проблемы и перспективы // Вестн. Брест. гос. техн. ун-та. – 2012. – № 3. – С. 15.

<sup>42</sup> Козак Л.В. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы: теоретический аспект [Электронный документ] // Материалы конференции MODERN PROBLEMS AND WAYS OF THEIR SOLUTION IN SCIENCE, TRANSPORT, PRODUCTION AND EDUCATION<sup>4</sup> 2012. 18–27 December 2012 // Сайт проекта «Scientific World»: [сайт]. [2015]. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer29/1299.pdf> (дата обращения 02.10.2015).



деятельность, направленная на преобразование личностного ресурса (личностных и профессиональных качеств преподавателей), который обеспечивает не только их адаптацию в условиях высокого динамизма изменений в профессиональной среде (как объективного условия ее осуществления и реализации), но и возможность воздействия на нее. Ее сущностной характеристикой является изменение других видов деятельности (*имеется в виду не адаптация к новому, а именно преобразование профессиональной деятельности, разных ее видов, а также ее результатов в инновации и эффективное их использование в научно-образовательном процессе*). То есть она направлена на решение комплексной проблемы, порожаемой столкновением сложившихся норм практики, либо несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям.

Кроме того, отметим, что инновационная деятельность преподавателей – это неотъемлемое условие профессионализма<sup>43</sup>, который, по мнению А.В. Меренкова, не имеет конечной точки и является *качественной* характеристикой профессиональной деятельности преподавательской общности<sup>44</sup>. Профессионализм преподавателей вузов в различных исследованиях рассматривается в соотношении с «педагогическим мастерством», «квалификацией», «компетентностью». При этом стоит отметить, что профессионализм преподавателей необходимо рассматривать с нескольких позиций<sup>45</sup>: как личностную и социальную ценность, определяющую ресурсный потенциал образовательной организации; как систему внутренней организации знаний, умений, навыков; как процесс профессионального саморазвития.

Рассмотрение особенностей преподавательской общности, неразрывно связанное с характеристиками ее профессиональной

---

<sup>43</sup> Деркач А.А., Зызыкин В.Г. Акмеология. – СПб., 2003. – С. 171.

<sup>44</sup> Меренков А.В. Дилетантизм и профессионализм // Материалы XVI Международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования». – Екатеринбург: УрФУ, 2013. – С. 735.

<sup>45</sup> Копытова Н.Е. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя вуза: от функций к компетенциям // Вестник ТГУ. – 2012. – № 10 (114). – С. 110–111.

деятельности (с точки зрения содержания и структуры), особенностями ресурсов общности, определяет «рамки» для выявления специфических характеристик ее потенциала как показателя, отражающего прежде всего состояние ресурсов общности – личностных и тех, использование и активизация которых неразрывно связана с объективными условиями среды. Понятие «потенциал» в условиях высокого динамизма изменений, требований инновационной ориентированности деятельности преподавателей должен быть адаптирован к последним и определен в исследовательских целях как «инновационный потенциал», который учитывает степень радикальности изменений, внедренных преподавателями в их профессиональную деятельность.

### **ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА**

Инновационный потенциал преподавательской общности необходимо рассматривать исходя из понимания ее как общности профессиональной, поскольку это показатель интегрирующий – учитывающий не только субъективные элементы его изучения, но и объективные. Кроме того, сформулированное определение преподавателей как профессиональной общности и выделенные признаки учитывают единую «систему координат» – условия среды «локализованные в социальном времени» (имеется в виду вузовская среда); сеть отношений, которая поддерживается социальными связями, актуализирующими возможность накопления ресурсов (в том числе профессиональных), их перераспределения, обмена, при рассмотрении в пределах профессиональной преподавательской общности.

Профессиональная общность представляет собой ресурс на макроуровне, и реализация и осуществление профессиональной деятельности требует от ее субъектов наличия соответствующих ресурсов. Что же представляет собой ресурс?

Ресурс, по мнению Л.И. Клочковой, – это реальный актив на пути к достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, воспроизводить его и управлять им. В ка-

честве его признаков она выделяет сформированность, качество, доступность, ограниченность<sup>46</sup>.

Леннарт Г. Свенссон выделяет следующие виды ресурсов: *материальные, экономические* ресурсы являются наиболее важными, поскольку определяют позицию в структуре общества (в рамках профессиональной общности, например); *организационные* ресурсы (влияние на условия труда и профессиональную жизнь), тесно связанные с конкретным рабочим контекстом, генерируемые той или иной позицией в организации, имеют отношение к формальному и неформальному влиянию на условия труда и профессиональную жизнь; *нематериальные культурные ресурсы* (профессиональная компетентность, профессиональные знания)<sup>47</sup>.

А.Н. Помазан и ее коллеги говорят о *социальном* ресурсе, который связан прежде всего с ценностным самоопределением, соотносением себя с определенной общностью (в том числе профессиональной); о более конкретных, так называемых *благоприоритетных* (наряду с данными от природы: физической силой, здоровьем) в течение жизни ресурсах, к которым относится *профессия*<sup>48</sup>. Так, профессия может быть рассмотрена нами как ресурс, который может накапливаться, аккумулироваться, благодаря собственной активности, например. Говоря о преподавателях высшей школы, отметим, что действительно, осуществление профессиональной деятельности, в том числе инновационной, способно накапливать (производить и воспроизводить на языке системной теории Н. Лумана) профессиональный опыт, что несомненно увеличивает и потенциал профессиональной общности преподавателей.

---

<sup>46</sup> Клочкова Л.И. Развитие воспитания в системе образования: инновационный ресурс педагога // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – № 4. – С. 439.

<sup>47</sup> Профessionалы в эпоху реформ: динамика идеологии, статуса и ценностей: колл. монография / под ред. В.А. Мансурова. – М.: ИС РАН, РОС, 2013. – С. 43–46.

<sup>48</sup> Помазан А.Н. и др. Социальный ресурс личности и идентификационные ориентации россиян (опыт вторичного анализа исследования 1992 г.) // *Социол. исследования*. – 2001. – № 12. – С. 122.

Е.П. Третьякова выделяет ресурсы статического начала (имущественные, денежные, человеческие) и начала динамического (организационные, например)<sup>49</sup>. К первой группе могут быть отнесены материально-технические ресурсы, а ко второй группе, например, интеллектуальные, профессиональные. В основании этой классификации лежит критерий «степень подверженности внешним воздействиям» (т. е. есть собственно ресурс, а есть ресурс, который необходим, чтобы решить, как пользоваться собственно ресурсом).

Д.Л. Константиновский предложил следующее разделение: *индивидуальные* ресурсы (уровень образования, квалификация), *ситуативные* ресурсы (связаны прежде всего с внешними факторами – ситуация в сфере высшего образования)<sup>50</sup>.

А.К. Казанцев, С.А. Фирсова, рассматривая научно-инновационный комплекс высшей школы, ресурсы делят на: интеллектуальные, трудовые, материально-технические<sup>51</sup>.

Еще один вид ресурсов, который выделяет Г.Б. Кораблева в качестве признака профессиональной общности, – это *профессиональные* ресурсы. В свою очередь, Г.Е. Зборовский рассматривает ресурсы как общностнообразующий признак<sup>52</sup>.

В качестве ресурсов, которыми владеют преподаватели высшей школы, выделим *личностный ресурс*, под которым понимаем личностные качества, профессиональные качества (профессиональную компетентность) и ценностную ориентацию. Кроме того, считая профессионализм качественной характеристикой профессиональной деятельности преподавателей и учитывая точку зрения

---

<sup>49</sup> Третьякова Е.П. Организационный потенциал, организационный капитал, ресурсы компании: сущность и соотношение понятий в управленческой науке // Вестник ЮУрГУ. – 2013. – Т. 7. – № 1. – С. 98.

<sup>50</sup> Константиновский Д.Л. Опустеют ли аудитории вузов? Попытка опровержения прогноза // Россия реформирующаяся: ежегодник. – М., 2004. – С. 52.

<sup>51</sup> Казанцев А.К., Фирсова С.А. Инновационные ресурсы высшей школы России // Инновации. – 2006. – № 7. – С. 40.

<sup>52</sup> Зборовский Г.Е. Теория социальной общности. – Екатеринбург, 2009. – С. 102–107.

А.В. Меренкова о том, что он не имеет предела<sup>53</sup>, можно выделить *динамические ресурсы*, под которыми мы понимаем возможность приращения профессионализма, актуализирующего вероятность накопления и/или перераспределения «активов» общности и их использования ее представителями в профессиональной деятельности. Последнее выводит нас к определению *состояния* ресурсов профессиональной общности, а значит, к понятию «потенциал», в связи с чем определим его особенности в сравнении с «капиталом».

Отправной точкой для рассуждений о капитале, его формах и их взаимной конвертации выступают работы французского социолога П. Бурдьё и американского экономиста и социолога Дж. Коулмана, но начать необходимо с определения «капитала» американскими экономистами Т.У. Шульцем и Г.С. Беккером.

Капитал – это экономическое понятие, и ввел его в научный оборот Т. Шульц. В своих работах экономист использует трактовку «человеческий капитал», акцентируя особое внимание на капитале образовательном, поскольку именно образование делает людей производительными (через передачу знаний, накопление опыта в профессии). Следовательно, любая профессиональная общность (врачей, преподавателей, шахтеров), в первую очередь, должна иметь достаточную базу знаний для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Г.С. Беккер развил положения Т. Шульца через экономический подход к человеческому поведению. Человеческий капитал – это фактор экономического развития. Идея предполагает, что профессиональные общности, реализующие профессиональную деятельность в рамках конкретных учреждений, так или иначе вносят вклад в экономическое развитие. Человеческий капитал, по Т. Шульцу, – это производительный фактор, при этом он может накапливаться и воспроизводиться (через накопление профессионального опыта и передачу знаний). Г. Беккер рассматривает человеческий капитал на микроуровне – уровне организации,

---

<sup>53</sup> Меренков А.В. Дилетантизм и профессионализм // Материалы XVI Международной конференции «Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования». – Екатеринбург: УрФУ, 2013. – С. 735.

утверждая, что человеческий капитал отдельной организации (вуза, школы, больницы) – это совокупность профессиональных знаний, умений, навыков ее сотрудников. Что касается человеческих ресурсов, то, например, в рамках высшей школы, основным производственным ее ресурсом являются преподаватели<sup>54</sup>.

Одним из свойств капитала<sup>55</sup> является его *ограниченность*. Еще одним его свойством является *способность к накоплению*: те ресурсы, которые есть, например, у профессиональной общности, могут быть сохранены, аккумулированы и воспроизведены. Вероятно, в этом смысле нами может быть использовано понятие *аутопойезис* Н. Лумана, характеризующее самовоспроизводство системы.

Итак, человеческий капитал экономиста Т. Шульца, а впоследствии и Г. Беккера может быть определен как все то, что представляет собой источник будущих удовлетворений или будущих заработков, или того и другого вместе; любой актив (материальный или человеческий), обладающий способностью генерировать поток будущих доходов<sup>56</sup>.

Вышеупомянутые «взаимосвязи» (общностнообразующий элемент по В.А. Ядову) находят отражение в воззрениях политологов А. де Токвиля, Ф. Фукуямы и Р.Д. Патнэма. А. де Токвиль, как теоретик социального капитала, упоминает об «искусстве объединения» усилий людей (в том числе интеллектуальных), которое способно повысить социальный капитал<sup>57</sup>. В этом его поддер-

---

<sup>54</sup> Тезис прозвучал на научном семинаре ЦРСО при НИУ ВШЭ 04.12.2013.

<sup>55</sup> Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 4. – С. 21 [Электронный ресурс]. URL: [http://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205038/ecsoc\\_t3\\_№4.pdf](http://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205038/ecsoc_t3_№4.pdf) (дата обращения 29.05.2014).

<sup>56</sup> Смирнов В.Т. и др. Человеческий капитал: содержание и виды, оценка и стимулирование: монография. – М.: Машиностроение-1, Орел: ОрелГТУ, 2005. – С. 65.

<sup>57</sup> Tocqueville A. de. Democracy in America [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gutenberg.org/files/815/815-h/815-h.htm> (дата обращения 06.09.2015).

живает Р. Патнэм, определяя социальный капитал как ресурс, относящийся в первую очередь к связям между людьми. Однако в воззрениях политолога прослеживается и экономический аспект: «социальный капитал, воплощенный в нормах и сетях гражданского участия (через социальные связи) выступает условием экономического процветания»<sup>58</sup>. Ф. Фукуяма, говоря о социальном капитале, акцентирует внимание на наборе неформальных ценностей и норм, что и делает возможным сотрудничество членов профессиональной общности внутри нее. Данная точка зрения находит подтверждение в идеях «усиленного результата» Н.Б. Костиной и «особой упорядоченности социальных связей» Я. Щепаньского и Ф. Тенниса.

Капитал, как и включающее его социальное пространство, – это ресурсы любой социальной общности<sup>59</sup>, и рассматривать их в качестве признаков преподавательской общности допустимо, поскольку одним из подпространств – систем объективных связей между различными позициями – выступает система образования, в данном случае высшего. Рассматривая преподавательскую общность в целом, на уровне страны, целесообразно говорить о ее «включающем» капитале<sup>60</sup> (сети отношений и социальных связях между представителями профессиональной общности – преподавателями). При рассмотрении преподавателей как общности в рамках определенного типа образовательных организаций (и/или между сотрудниками разных по организационно-правовой форме вузов) – вероятно, уместно использовать «связующий» капитал<sup>61</sup> (более сильные связи и уровень доверия между представителями). Однако наличие тех самых социальных связей, которые поддерживают устойчивость сети отношений внутри общности преподавателей высшей школы, допускает использование обоих понятий (видов

---

<sup>58</sup> Патнэм Р. Процветающая комьюнити, социальный капитал и общественная жизнь // Мировая экономика и международные отношения. – 1995. – № 4.

<sup>59</sup> Зборовский Г.Е. Управление стратегиями поведения городских общностей: проблемы и возможности: [монография] / Г.Е. Зборовский и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – С. 14.

<sup>60</sup> Там же. – С. 14.

<sup>61</sup> Там же. – С. 14.

капитала), и зависит это от особенностей взаимодействия преподавателей, включенных в разные сообщества, в том числе профессиональные, а также от наличия неформального общения с коллегами.

Потенциал, по мнению Е.П. Третьяковой<sup>62</sup>, включает в себя не только *совокупность ресурсов* для осуществления какой-либо деятельности, но и *возможности, условия* для ее осуществления, а также *способность и готовность* к осуществлению деятельности.

Если мы говорим только об имеющихся ресурсах, то это еще не потенциал, поскольку в данном случае разграничение понятий было бы нецелесообразным. Значит, в структуру «потенциала» помимо ресурсов должен быть включен элемент «возможность». Вероятно, возможность представляет собой контекст, в котором имеющиеся ресурсы «объединяются» в способности (алгоритмы действий по выполнению определенной деятельности)<sup>63</sup>. Говоря о потенциале, отметим, что обязательным условием его рассмотрения является принцип системности (развития ресурсов в прошлом, в настоящем, возможностей и перспектив развития в будущем). Важными компонентами рассмотрения потенциала являются именно текущее ресурсное состояние и его состояние в перспективе с учетом разных исходов, вариантов развития).

Поскольку базовой составляющей потенциала являются способности (через ресурсы) к определенному виду деятельности, то это собственно и объясняет существование разных его видов, в том числе инновационного потенциала, отличительными чертами которого являются критерии готовности к высокому динамизму изменений, степень радикальности изменений в профессиональной деятельности и активизация инновационных ресурсов.

Как утверждалось выше, ядром преподавателей как профессиональной общности выступает их профессиональная деятельность. Сама же профессиональная общность представляет собой ресурс. Наличие профессиональных ресурсов у ее представителей, наряду с

---

<sup>62</sup> Третьякова Е.П. Организационный потенциал, организационный капитал, ресурсы компании: сущность и соотношение понятий в управленческой науке // Вестник ЮУрГУ. – 2013. – Т. 7. – № 1. – С. 97.

<sup>63</sup> Тис Д.Дж. Динамические способности фирмы и стратегическое управление // Вестник СПбГУ. – 2003. – Вып. 4. – С. 137.



другими общностнообразующими признаками, с учетом элемента сети отношений, обеспечивающей возможность накопления ресурса, его перераспределения и расходования, актуализирует рассмотрение проблемы инновационного потенциала преподавателей исходя из понимания ее как профессиональной общности.

Например, профессиональная общность преподавателей или медицинских работников может реализовать свои возможности (занятость по профессии и формальное образование) в соответствующих условиях (особенности контекста образовательного учреждения и учреждения медицинского). Передача знаний будущим поколениям, оказание медицинской помощи больным – все это, на первый взгляд, мы можем назвать «выполнением должностных обязательств», однако это то, что может быть основой развития своих профессиональных ресурсов (через накопление профессионального опыта). Опыт реализации профессиональной деятельности накапливается во многом через социальные связи, интерес к профессии, принятие норм и принципов, субъективного восприятия профессиональной деятельности и особенностей контекста (сложившихся условий среды) и, конечно, ценностную ориентацию индивидов.

Все перечисленное выше представляет профессиональный ресурс, которым обладает определенная профессиональная общность, а это один из общностных признаков.

Перейдем к инновационному потенциалу, исходя из сформулированных его основных операциональных понятий «ресурса», «капитала» и «потенциала».

Инновационный потенциал, как категория менее фундаментальная в отличие от «капитала», призвана переориентировать профессиональные ресурсы представителей профессиональной общности к полюсу их постоянного развития и адаптации к изменившимся условиям среды, а учитывая цель «повышения конкурентоспособности» профессиональной общности преподавателей высшей школы – активизировать и инновационные ресурсы. В этом отношении сама профессиональная общность выступает ресурсом, призванным удовлетворить запросы внешней среды в рамках общества.

Если мы ведем речь о реализации профессиональной деятельности, то уместно сказать о «способности» как содержательной характеристике профессиональной общности, предполагающей наличие ресурсов (в том числе человеческих: мастерства, компетентности, степени овладения профессией). Одного лишь наличия профессиональных ресурсов недостаточно для накопления и воспроизводства всего потенциала профессиональной общности, здесь важен «интегративный» момент.

Безусловно, потенциальные результаты профессиональной деятельности одного человека – представителя определенной профессиональной общности – несоизмеримы с потенциальными результатами всей общности в целом. Необходимо акцентировать внимание на чрезвычайной важности социальных связей, которые должны быть реализованы исходя из главного – схождения профессиональных интересов, профессиональных ценностей, которые формируют «профессиональную направленность» представителей профессиональной общности. Все это формирует «готовность» ее представителей профессионально развиваться. Получается, что «способность» – наличие ресурсов (профессиональное образование, занятость по профессии, профессиональный интерес и ценностная ориентация) и «готовность» членов профессиональной общности совершенствовать свою профессиональную деятельность, повышая тем самым уровень конкурентоспособности через развитие инновационных ресурсов – то, что входит в содержательное наполнение рассматриваемого понятия и требует должного уточнения системы связи элементов друг с другом.

Представим структуру инновационного потенциала профессиональной общности преподавателей высшей школы на основании выделенной специфики их профессиональной деятельности и ее структуры, взяв за основу понятие «ресурс».

Ресурс, если мы рассматриваем его не отдельно от структуры инновационного потенциала, а в качестве базового элемента, может быть представлен как установленная и принятая реальность (реальность правил) и предполагает наличие потенциала. Рассматривая инновационный потенциал не в отношении отдельного преподавателя вуза, а на общественном уровне, оговорим, что

«относительно любой общности ресурсы могут выступать в виде правил в определенной системе отношений (которая функционирует за счет сети отношений и социальных связей) и способны оказывать принудительное воздействие на взаимодействующих с ними людей»<sup>64</sup> (представителей определенной общности, в данном случае преподавательской). Наличие потенциала в рамках установленной «реальности», который предполагает потенциальные возможности использования средств, активов, механизмов, *при определенных условиях среды*, а также *личностной готовности представителей преподавательской общности* к потенциальной возможности использования «еще не введенных в оборот»<sup>65</sup> средств к их реализации определяет выделение элементов инновационного потенциала преподавателей: *объективных и субъективных*.

К *объективным* элементам относятся *условия среды* (вузовской среды в данной случае), которые мы определяем как определенным образом структурированное пространство требований, запросов, заказов (Министерства образования и науки по отношению к образовательным организациям, в том числе их основному производственному ресурсу – преподавателям; в качестве примера могут быть приведены постановления Правительства<sup>66</sup> и, несомненно, требование «участия в инновационной деятельности»). Это пространство, в котором порядок определяется исходя из ожиданий властвующих структур, которые ориентированы тем или иным об-

---

<sup>64</sup> Зборовский Г.Е. Управление стратегиями поведения городских общностей: проблемы и возможности: монография / Г.Е. Зборовский и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – С. 12.

<sup>65</sup> Там же. С. 12.

<sup>66</sup> Об *условиях среды*, где отражено *влияние/воздействие* властвующей структуры на субъектов образовательных организаций: непосредственное на Отделы образовательных программ вузов, и опосредованное, но в свою очередь ориентированное на профессорско-преподавательский состав вуза (действие на основе желаемых ожиданий). Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – 22.07. – № 29 (ст. 3964).

разом на поведение подвластных субъектов. Условия среды рассматриваются *в ракурсе влияния на деятельность субъектов – носителей личностного ресурса* (в данном случае преподавателей), который, в свою очередь, является субъективным элементом инновационного потенциала преподавателей.

Прежде чем конкретизировать личностный ресурс рассматриваемой профессиональной общности, поясним, что представляют собой ресурсы среды. *Ресурсы среды* рассматриваются через наличие/отсутствие актива. Условия среды – это более широкое понятие. Оно включает в себя ресурсы среды (но им не тождественно, а шире), а также воздействует на профессиональную деятельность преподавательской общности. Что касается личностного ресурса преподавательской общности, то он может быть конкретизирован через личностные качества и профессиональные компетенции с точки зрения способности (т. е. их наличия/отсутствия) и готовности (восприимчивости к инновациям, стремлению их внедрять и осваивать в профессиональную деятельность) и ценностную ориентацию преподавателей. В последний элемент включены сходство взглядов, профессиональных позиций, взаимодействие преподавателей (взаимосвязь по В.А. Ядову). Именно ценностная ориентация преподавателей выполняет интегративную функцию данной профессиональной общности и определяет зарождение социальной солидарности внутри нее, без которой вряд ли возможно ее эффективное функционирование в системе образования и обществе в целом. Ее проявлениями могут выступать: профессиональная идентичность преподавателей, восприятие собственной профессиональной миссии (выполнение профессионального долга, например).

Дело в том, что одного лишь наличия ресурсов (способности) недостаточно для повышения конкурентоспособности преподавательской общности, поскольку важно *активизировать* их, что возможно при наличии соответствующего уровня готовности преподавателей к восприятию нововведений и готовности преодолеть «нежелание принимать инновации», а также развитых в достаточной степени ресурсов среды.

Процессы активизации ресурсов личностных, связанные непосредственно с осуществлением и реализацией инновацион-

ной профессиональной деятельности, актуализируют необходимость в выделении особого вида ресурсов – инновационного, под которым мы понимаем ресурс, имеющий *общественную значимость*, выраженную через потребности определенных групп, общностей, *наличия пласта компетенций*, необходимых специалисту в современном мире (не только профессиональных, но и общекультурных) и *открытости к коммуникации*. Так, инновационный ресурс включает в себя ресурсы «профессиональные», «интеллектуальные», «трудовые». Другими словами, это источник накопления потенциала инноваций, обеспечивающий осуществление и реализацию инновационной деятельности в вузе. Об этом важно сказать, потому что наличие и активизация именно инновационных ресурсов являются критерием конкурентоспособности преподавателей (рис. 1).



Рис. 1. Структура инновационного потенциала преподавателей

На основании выделенной структуры ключевых понятий рассмотрим особенности реализации инновационного потенциала преподавателей вузов на материалах качественно-количественного эмпирического исследования автора и вторичных данных.

## **СОСТОЯНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Инновационная ориентированность российского высшего образования актуализирует потребность в более детальном изучении имеющихся оценок по заявленной проблеме в сознании ее носителей – преподавателей российских вузов, а также их соответствии с теоретико-методологическими основами по проблеме.

Сфокусируемся на результатах эмпирических социологических исследований, проведенных в ноябре–декабре 2014 г. и мае 2015 г. и посвященных изучению инновационного потенциала преподавателей российских вузов, а также исследования «Особенности преподавательской деятельности в вузе» (2015 г.). Объектом исследования выступили преподаватели российских вузов, различных по специфике организационно-правовой формы: автономных вузов (далее ФГАОУ), бюджетных (далее ФГБОУ) и негосударственных (НОУ).

В рамках количественной исследовательской стратегии на этапе сбора информации было опрошено 204 преподавателя. Исследование проходило методом опроса, была использована методика раздаточного анкетирования. Выбор данного метода был обусловлен задачами исследования, а именно необходимостью получения количественных показателей профессиональной деятельности преподавателей, неотъемлемым элементом которой является инновационная деятельность, а также замерением состояния их инновационного потенциала и выявлением особенностей его реализации в разных типах вузов. При статистической обработке данных использовалась программа SPSS Statistics 22.0.

В рамках качественной исследовательской стратегии был реализован экспертный опрос, в ходе которого опрошено 12 преподавателей из вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Красноярска,

Тюмени, Екатеринбурга. Выбор этого метода был обусловлен необходимостью получения данных от экспертов, касающихся возможных путей оптимизации инновационного потенциала профессорско-преподавательского состава вузов России.

Что касается способа отбора преподавателей, то он производился исходя из требований целевой выборки как разновидности направленного (неслучайного) отбора, причем в рамках обоих исследований. В рамках анкетирования были опрошены преподаватели автономных (28,9%) и бюджетных (61,8%) (из числа государственных вузов) и негосударственных (9,3%) образовательных организаций. В рамках экспертного опроса распределение по долям информантов (с учетом специфики организационно-правовой формы вуза) равное и составляет по 33,3% соответственно.

Приведем краткую характеристику обследованной совокупности респондентов. В исследовании приняли участие доктора наук (23,5%), кандидаты наук (64,7%) и преподаватели, не имеющие ученой степени (11,7%). Что касается возраста, то больше всего сотрудников, принявших участие в опросе, в возрасте 30–39 лет (31,4%), далее по численной представленности идут преподаватели в возрасте 50–59, 40–49 лет (17,6%, 17,2% соответственно). Доля самых молодых сотрудников в возрасте до 30 лет составила 10,3%, как и тех, кто в возрасте «старше 65 лет» (10,3%). И, наконец, доля преподавателей в возрасте 60–65 лет составила 13,2%.

В исследовании приняли участие в основном штатные преподаватели (88,2%), для которых образовательная организация, сотрудником которой они являются, представляет основное место работы. Из числа штатных сотрудников на ставку трудоустроен каждый второй участник опроса (50%), более ставки – 31,7%, менее ставки – 18,3%. Что касается совместителей, то из них на ставку трудоустроен каждый десятый участник опроса (12%), менее ставки – 87,5% и не представлен вариант «более ставки». В рамках данного исследования респондентами выступили преподаватели, предметная область читаемых дисциплин которых представляет общественные, гуманитарные, естественные, технические науки, математика/кибернетика, педагогика, экономика.

Далее обратимся к мнениям и оценкам преподавателей по вопросу «Что Вы понимаете под инновацией в образовании?». Исследование показало, что в ответ на этот вопрос подавляющее большинство респондентов (73,5%) посчитали, что рассматриваемое понятие тождественно «новым технологиям (формам/методам) обучения». На втором месте (со значительным отрывом) по представленности варианта преподавателями выбрано «научное открытие, используемое на практике» (42,2%) и (с незначительным отрывом) «новые технологические средства, появившиеся в вузе» (40,2%), на третьем месте «ранее не используемое в работе преподавателя» (29,4%) и, наконец, на четвертом «введение ФГОС» (11,8%), «повышение квалификации преподавателей» (8,8%), «нововведение в вузе» (7,4%).

Оценивая степень своего согласия/несогласия с утверждением «в профессиональной деятельности преподавателя меня привлекает возможность освоения нового в науке, образовании, дидактике высшей школы, инноваций в образовании», почти каждый второй опрошенный (47,5%) выбрал вариант «абсолютно согласен», каждый четвертый респондент «скорее согласен» (24,5%) и выбрал «нечто среднее» (25%), что свидетельствует об отсутствии четко сформированных профессиональных установок и размытых ожиданиях от профессиональной деятельности как с точки зрения результата, так и с точки зрения процесса. Вариант «полностью не согласен» не представлен в ответах респондентов, и «не согласен», «скорее не согласен» представлены в равной степени по 1,5% соответственно. Такие оценки профессорско-преподавательского состава (далее ППС) отражают скорее позитивно-ориентированный «режим» их профессиональной деятельности, в которую сегодня «вплетены» инновации.

Вторым критерием выступает «степени радикальности изменений»<sup>67</sup>, внедренных в практику профессиональной деятельности преподавателей вуза. Оценивая степень новизны разработанных и внедренных инноваций в целом по обследованной со-

---

<sup>67</sup> Дорофеев В.Д., Дресвянников В.А. Инновационный менеджмент: учеб. пособие. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. ун-та, 2003. – С. 17.



вокупности (2014 г.), преподаватели отмечают принципиально новые изменения в собственной профессиональной деятельности (лишь у 1,5% опрошенных), существенные изменения (у 22,5% респондентов), незначительные изменения (псевдоинновации – у каждого второго респондента, 52,9%), отсутствие изменений (у 14,7% преподавателей). Вариант «затрудняюсь ответить» был выбран 8,3% опрошенных.

Существенные изменения в собственной профессиональной деятельности отмечает каждый третий преподаватель негосударственного вуза (65,7%), каждый пятый преподаватель бюджетного вуза (19%) и 15,3% преподавателей автономных образовательных организаций.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что лишь определенная часть обследованной совокупности имеет вполне ясные представления касательно «инноваций в образовании», однако есть и весомая доля тех, для кого инновационная ориентированность в практике профессиональной деятельности остается еще не освоенной в полной мере.

Возвращаясь к словам Л.В. Козак о том, на что направлена инновация в образовании сегодня (конкретизируя профессиональную деятельность преподавателя вуза именно учебным процессом с точки зрения его информатизации), отметим, что многие попытки трансформации образовательных учреждений с использованием новых технологий в процессе обучения на практике зачастую сводятся лишь к улучшению и повышению эффективности уже устоявшейся традиционной модели. Высшие учебные заведения России сравнительно недавно стали активно использовать в учебном процессе такие средства, как мобильная связь и Интернет. Данная тенденция существует в силу того, что определенная часть преподавателей расценивает новые образовательные технологии несколько оторванными от образовательного опыта. Это происходит из-за низкой осведомленности преподавателей о действительных возможностях коммуникационных и компьютерных технологий, вполне способных формировать новое образовательное пространство (табл. 1).

Таблица 1

**Степень информированности преподавателей о применении  
инновационных технологий при организации самостоятельной  
работы студентов (в % от числа опрошенных)**

Технология	Степень информированности преподавателей			Сумма
	Имею опыт использования на занятиях со студентами	Что-то слышал(а) об этом	Не слышал(а) / не знаком(а) с этим	
Интернет-технологии в режиме онлайн	66,2	29,4	4,4	100
Телекоммуникационные сети (с целью создания веб-квестов, веб-страниц)	22,1	58,8	19,1	100
Компьютерные симуляции	13,2	47,1	39,7	100

Вхождение преподавателей в электронную среду носит зачастую формальный характер, и оправдание этому находится в исчезновении «живого» общения между студентами и преподавателями в условиях использования новых образовательных технологий. Это неправомерно, поскольку интернет-сообщество позволяет студентам и преподавателям взаимодействовать друг с другом не менее, а возможно и более эффективно, чем в привычной аудитории. Новое взаимодействие позволяет совершенствовать курс посредством активного его наполнения не только самим преподавателем, но и студентами, которые разыскивают информацию, предлагают свои решения, обсуждают возникающие проблемы, касающиеся всех. Таким образом, интерактивное взаимодействие является обязательной характеристикой обучения с использованием современных образовательных технологий. Что касается такого вида деятельности, как самостоятельная работа, то именно компьютер позволяет организовать эту работу наиболее оптимально и эффективно. Это подтвер-

ждается самым распространенным выбором ответа «*предоставление информационных образовательных ресурсов обучающимся для самостоятельного изучения*» на вопрос «*какие виды дистанционных образовательных технологий Вы используете/использовали в практике преподавательской деятельности?*» (68,7%)<sup>68</sup>; ответ «*использование глобальных и локальных компьютерных сетей для доступа к информационным образовательным ресурсам*» набрал меньше на два процента и «*использование телевидения, глобальных и локальных сетей для доступа к информационным образовательным ресурсам в виде цифровых библиотек*» (37,8%) (9% участников обследованной совокупности свидетельствуют о полном невладении дистанционными образовательными технологиями, что собственно выражает специфические особенности учебных программ по дисциплинам разной направленности).

По нашему мнению, степень освоения инновационных технологий стоит рассматривать в непосредственной взаимосвязи с областью читаемых дисциплин. Релевантность встраивания технологии «компьютерные симуляции» (далее технологии) в образовательный процесс, которая является одним из способов активизации студентов при изучении дисциплины (рис. 2) зависит от особенностей изучаемого материала (в том числе от свойств объекта рассмотрения) и демонстрирует очень высокую степень информированности о технологии среди преподавателей, читающих дисциплины в области математики, кибернетики, педагогики, экономики. Однако что касается их применения на учебных занятиях, вариант «имею опыт использования» не представлен совсем. Обращая внимание на науки (первые четыре «сверху вниз» на рис. 2), отметим, что самые высокие показатели в освоенности технологии наблюдаются в естественных и технических науках, и значительно они ниже в гуманитарных и общественных науках.

---

<sup>68</sup> Результаты исследования Д.Л. Данилова (2014).



Рис. 2. Зависимость степени освоения инновационной технологии «компьютерные симуляции» преподавателями российских вузов от предметной области читаемых дисциплин (в % от опрошенных)

Говоря о технологии компьютерной симуляции, которая может быть использована как на лекциях, так и на семинарских занятиях, обратимся к ее особенностям. М.Ю. Малкина в отношении ее полезности для экономических дисциплин выделяет ее преимущества и недостатки. Так, в качестве преимуществ она называет: возможность моделирования аналога бизнес-процессов и их изменчивости при изменении параметров системы; игровой формат использования, который предполагает апробацию себя в разных ролях (менеджера, председателя банка и др.), при этом преподаватель выступает в роли тьютора; повышение компьютерной и информационной грамотности студентов за счет правил систематизации и обработки информации; упрощение понимания сложных моделей (систем) с учетом тенденций оптимизации учебного процесса в вузах; приближение теории к практике, что вносит в учебный процесс

элементы научно-исследовательской деятельности, базирующейся на командной работе и принципах дискуссионности. К недостаткам компьютерных симуляций М.Ю. Малкина относит: высокую вероятность рассредоточения внимания студентов по причине обилия визуальной информации, высокой скорости работы (от «входа» к «выходу»), что, вероятно, способно ослабить стремление студента понять внутренние связи. Вывод, к которому приходит автор, – технология должна прежде всего дополнять учебный процесс, осуществляя upgrade над *традиционных форм обучения*<sup>69</sup>. По результатам исследования 2012 г.<sup>70</sup>, посвященного изучению инновационного потенциала преподавателей федерального университета<sup>71</sup>, вариант «убеждение, что эффективно учить можно по-старому» как один из барьеров применения новых образовательных технологий в учебном процессе, наряду с «отсутствием у студентов интереса к новым формам работы» (6,5% ответов) представлен 11,3% ответов<sup>72</sup> и 33,8% ответов<sup>73</sup> в исследовании 2014 г. Это находит подтверждение в полученном распределении и по вопросу профессионального интереса преподавателей вузов к участию в научно-методических конференциях, посвященных новым образовательным технологиям в вузе: 29,9% опрошенных являются постоянными участниками данных мероприятий, а подавляющее большинство участников опроса (70,1%) не являются таковыми. Научные конференции, участие в которых инициировано реальным (неноминальным) внутренним интересом преподавателя, –

---

<sup>69</sup> Малкина М.Ю. Использование презентаций и компьютерных симуляций в процессе преподавания микроэкономики и макроэкономики // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – № 3(4). – С. 131.

<sup>70</sup> Данилов Д.Л. Инновационный потенциал федерального университета: место и роль преподавателей в его реализации. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&CoKG, Saarbrücken, Germany, 2014. – С. 69.

<sup>71</sup> Методом сбора стал анкетный опрос; выборка целевая (N=125): ВШЭМ (19%), ИСПН (22%), ИнФО (23%), ИЕН (18%), ФтИ (17%) УрФУ. При статистической обработке данных использовалась программа SPSS Statistics 18.0.

<sup>72</sup> Поливариантный вопрос.

<sup>73</sup> Поливариантный вопрос.

это площадка для обмена профессиональным опытом, новых открытий, а также механизм подкрепления и развития инновационного потенциала в определенном виде деятельности: научно-организационной, учебно-методической, например.

Профессиональная деятельность преподавателя вуза предполагает использование всевозможных электронных ресурсов. Так, самым знакомым и используемым ресурсом для преподавателей является youtube.com (83,6%), на втором месте onwebinar.ru (29,9% ответов), prezi.com (16,4% ответов), на четвертом месте realtimeboard.com (7,5%), самыми незнакомыми являются ресурсы commaping.com и screenr.com (по 3% соответственно). Со всеми ресурсами знакомо лишь 3% опрошенных, и для 9% преподавателей эти ресурсы не знакомы. Благодаря простоте и удобству использования youtube.com является сегодня самым используемым и широко представленным электронным ресурсом, доступным абсолютно любому пользователю сети «Интернет», в том числе преподавателям вузов, которые могут размещать свои видеолекции на этом ресурсе для студентов и коллег, а также использовать его как познавательный ресурс для себя. Что касается ресурса prezi.com, то работа с ним требует более глубоких знаний в области создания мультимедийных (нелинейных) презентаций. Кроме того, поисковые системы предлагают пользователям именно youtube.com как наиболее релевантный источник.

Использование в практике профессиональной деятельности новых технологий и средств обучения, по нашему мнению, влияет на одну из составляющих «условий среды» – удовлетворенность преподавателей. В данном случае удовлетворенность аудиторной работой. Так, аудиторной работой полностью удовлетворен каждый третий преподаватель НОУ (68%), 35,7% преподавателей ФГБОУ и только 5% преподавателей ФГАОУ.

Научно-исследовательская деятельность является основной в профессиональной деятельности преподавателя современного вуза. Для того чтобы она была инновационной, Н.В. Гуров представляет два пути. Первый – использование преподавателями уже апробированных знаний, открытий. Здесь вспомогательными ресурсами могут быть монографии, статьи коллег, других ученых, а

также информационные ресурсы. Второй путь – собственный взгляд на проблему, сформированный на базе фундаментальных, прикладных исследований и разработок, проведенных преподавателями, результаты которых принципиально насыщают транслируемые знания через высокую долю авторства и актуальность интерпретируемых результатов<sup>74</sup>.

Обратимся к результатам исследования: наличие монографий, написанных на основе собственных исследований, – 38,2%, статей ВАК – 83,8%, статей, индексируемых в Scopus и WoS – 36,8%, учебно-методических пособий – 59,8%, учебников – 13,2%.

Что касается участия в конференциях, то представленность ответов «в своем вузе/городе» и «за рубежом» составляет 87,9% и 42,9% соответственно, что объясняется не только вполне объективными факторами высокой доступности участия и публикации в первом случае, но и степенью владения языками (данные, представленные выше, по публикационной также активности подтверждают это). Отметим, что владение иностранными языками – это серьезный и значимый показатель конкурентоспособности преподавателя: владеют английским языком 72,1% опрошенных, немецким – 28,4%, французским языком – 10,8%, иностранными языками не владеют 8,8% респондентов. Но этот показатель не только является, казалось бы, очевидным в аспекте конкурентоспособности преподавателей вузов, но и заявлен в положениях «О стимулировании труда научно-педагогических работников» (раздел «Политика интернационализации»)<sup>75</sup>. При этом уточним, что по результатам исследования Д.Ю. Нархова, только 9,4% респондентов владеют

---

<sup>74</sup> Гуров Н.В. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы в контексте приоритетного национального проекта «Образование» // Инновации в образовании. – 2008. – №6.

<sup>75</sup> Приказ УрФУ от 06.10.2014 № 642/03 о положении «О стимулировании труда научно-педагогических работников» [Электронный документ] // Официальный сайт Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина: [сайт]. [2015]. URL: [http://urfu.ru/fileadmin/user\\_upload/common\\_files/employee/oplata/Polozhenie\\_o\\_stimulirovanii\\_NPR.pdf](http://urfu.ru/fileadmin/user_upload/common_files/employee/oplata/Polozhenie_o_stimulirovanii_NPR.pdf) (дата обращения 02.10.2015).

иностранным языком в совершенстве и 14,1% преподавателей способны использовать язык в процессе аудиторной работы<sup>76</sup>.

Что касается наиболее распространенных видов инновационной деятельности, то преподаватели российских вузов имеют опыт в области фундаментальных исследований (34,8%), прикладных исследований (47,3%), разработок (24,9%) и всего вышеперечисленного (26,9%). Конструктивным, на наш взгляд, является сопоставление результатов, касающихся опыта проведения и разработки последних с мнением о наиболее востребованных сегодня видах инновационной деятельности. Так, на первом месте по представленности ответов выступают прикладные исследования (38,2%). Данный показатель свидетельствует о весомом имеющемся опыте в приоритетном направлении научной работы. На втором месте «все вышеперечисленное» (29,4% ответов), что инициирует проблему недостаточного уровня овладения технологиями и/или отсутствия профессионального интереса в проведении всего, о чем говорится выше (при меньшей количественной представленности ответов касательно уже имеющегося опыта). Вариант «фундаментальные исследования» – 20,6% и «разработки» – 16,2%.

Данные, представленные выше, отражают степень включенности преподавателей в научную деятельность, однако отметим, что научная деятельность исследовательски ориентированных университетов является одним из трех функциональных компонентов государственного сектора науки: академического, прикладного и вузовского. В России наиболее сильной традиционно остается академическая составляющая, представленная учреждениями и организациями государственных академий наук. Длительная практика ведомственного разделения функций обучения и исследования между высшей школой и академическими институтами привела к тому, что большинство современных отече-

---

<sup>76</sup> Нархов Д.Ю. Преподаватели высшей школы как ресурс модернизации высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. УрФУ, 2014. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина: [сайт]. [2015]. URL: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/27017/1/urgu1419s.pdf> (дата обращения 10.10.2015).



ственных вузов не располагает обширным опытом проведения фундаментальных исследований, накопленным, например, в американских университетах. Так, по данным 2005 г., около 850 специализированных научных институтов и организаций занимались фундаментальными исследованиями и 1200 – прикладными, в то время как вузовский компонент был представлен лишь 500 высшими учебными заведениями, активно реализующими развитие исследовательских направлений<sup>77</sup>. В отличие от российской практики, западные модели организации научной деятельности, в частности американские, напротив, предполагают проведение основной части фундаментальных исследований в исследовательских университетах, а прикладных – в коммерческих организациях или фирмах, либо в принадлежащих им лабораториях. Организация же исследований внутри как частных, так и государственных университетов представлена, скорее, неким континуумом, с нечетким разделением централизованных и локализованных ресурсов, автономией факультетов и отдельных ученых<sup>78</sup>.

Для зарубежных университетов, где главным приоритетом являются фундаментальные исследования, характерна модель исследовательского университета (ее реализуют флагманы американской науки: Princeton, Harvard, Yale, Stanford, Berkley и британской науки: Oxford, Cambridge). Основными источниками финансирования являются целевые капитальные фонды – эндаументы, а также гранты и доходы от деятельности подразделений, ориентированных на практическое сотрудничество с корпорациями. Прослеживается четкое разделение исследовательской, преподавательской и административной деятельности, которое позволяет привлекать профессоров с мировым именем. Основными целями здесь становятся максимизация количества публикаций в

---

<sup>77</sup> О повышении эффективности деятельности государственного сектора науки. 2005. URL: <http://www.intelros.org/lib/doklady/nauka/nauka1.htm> (дата обращения 15.10.2015).

<sup>78</sup> Щучинов О.С., Ладыжец Н.С. Современные концептуальные подходы к проблеме повышения эффективности управления наукой в западных университетах // Вестник Удмуртского университета. – 2008. – №. 1. – С. 4.

ведущих рейтинговых журналах, поддержание репутации и статуса вуза.

Университеты, в которых приоритетными являются прикладные исследования, реализуют корпоративную модель организации научной деятельности. Она оптимальна для средних по размеру университетов, их подразделений, сфера специализации которых ограничена несколькими стратегическими направлениями (George Washington School of Business and Public Management, Rutgers, the Wharton School of Business). Здесь целью научной работы становится достижение самоокупаемости<sup>79</sup>.

В России к числу активно занимающихся наукой себя причисляют 39% преподавателей автономных вузов, 64,3% – бюджетных вузов и 100% преподавателей негосударственных вузов.

В исследовании Т.Л. Марковой обосновано, что в профессиональной деятельности российских педагогов вузов преобладает ориентация на преподавательскую деятельность, а в профессиональной деятельности американских педагогов – на организационно-управленческую и научно-исследовательскую работу. Обнаружены различия также и в реализации отдельных видов деятельности: в преподавательской деятельности американские педагоги больше ориентированы на организацию процесса обучения, в то время как российские вузовские преподаватели все еще придерживаются парадигмы транслирования знаний; в научно-исследовательской работе американские педагоги вузов ориентированы не только на количественные (индекс цитирования и количество публикаций), но и на качественные показатели (статус реферируемого печатного издания, где опубликована статья), значимую роль играет привлечение грантовых средств<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Там же. – С. 9.

<sup>80</sup> Маркова Т.Л. Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы России и США: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – УрГЭУ, 2012 [Электронный ресурс] // Человек и наука: научная библиотека: [сайт]. [2015]. URL: <http://cheloveknauka.com/professionalnaya-deyatelnost-prepodavateley-vysshey-shkoly-rossii-i-ssh-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения 14.10.2015).

В связи со сказанным выше, представим направления инновационной деятельности.

Результаты опроса показали, что самым распространенным направлением инновационной деятельности выступает «выполнение НИР по заказам организаций» (60,2%). Далее по представленности ответов идут «опыт использования и внедрения новых технологий обучения» (56,2%), «опыт разработки инновационных проектов» (27,9%), «опыт экспериментальной деятельности» (13,4%), «сотрудничество с представителями малых инновационных предприятий» (11,9%), «ничего из перечисленного» (10,4%).

Рассматривая значимые для преподавателей ресурсы в аспекте реализации инновационной деятельности, отметим их значимость в порядке ее ослабления: самым представленным вариантом выступил «профессиональные знания, умения, навыки» (далее ЗУН) (68,1%), далее представлен блок ресурсов: «техническое оснащение подразделения» (35,3%), «информационные ресурсы» (30,9%), «финансовые ресурсы подразделения» (29,9%); блок наименее значимых ресурсов: «новые технологии» (21,1%), «сотрудничество с другими организациями» (17,6%).

Полученное распределение инициирует различие ресурсов, носителями которых являются сами преподаватели (профессиональные знания, умения и навыки), а также ресурсы среды, в которую они включены (в данном случае подразделение образовательной организации высшего образования). К последним мы относим материально-технические ресурсы, финансовые ресурсы, информационные ресурсы.

Сравнивая данные с результатами исследования 2012 г. («Инновационный потенциал командной деятельности преподавателей федерального университета», N=125)<sup>81</sup>, видим, что финансовые ресурсы в динамике 2012/2014 гг. с показателя 49,6% снизились до 29,9% (-20%), информационные (-12%), техническая оснащенность (-17,5%). Вместе с тем стоит отметить повышение зна-

---

<sup>81</sup> Сравнение допустимо и обусловлено соизмеримыми объемами выборок в обоих исследованиях.

чимости собственных интеллектуальных ресурсов преподавателей (+30%), что выводит на особую роль личностных детерминант инновационной деятельности, где собственные устремления индивидов (преподавателей вузов) от полюса малозначимых переориентируются к определяющим их инновационную ориентированность.

Перейдем к факторам формирования и реализации инновационного потенциала преподавателей вузов, но прежде отметим, что в качестве свойств условий среды (социального пространства по П. Бурдые, которое конституируется ансамблем полей, представляющих структурированные пространства позиций, определяющих основные свойства полей<sup>82</sup>) выступают особым образом структурированная *сеть отношений* между преподавателями и системой объективных связей последних с государством, Минобрнауки, вузом (в лице администрации, например) и *динамизм ее ресурсов* через ресурсные приобретения и потери<sup>83</sup>. Что касается динамизма приобретений, то это находит подтверждение в словах: «*Необходимо обязать преподавателей проходить курсы повышения квалификации с определенной периодичностью*» (преподаватель автономного вуза, не имеет уч. ст., Красноярск).

Говоря о субъективных факторах формирования инновационного потенциала, отметим три группы: характерные для любой профессиональной общности, характерные для общественно значимых профессий в системе общественного устройства и специфические только для преподавательской общности. К первой отнесем «возможность заниматься любимым делом» (46,8%), «так сложилось» (25,4%), привлекательность работы с молодежью (24,4%), «профессия родителей и прародителей» (10,4%), рекомендации людей, работающих в данной сфере (3%); ко второй – «общественная значимость профессии» (14,9%), «профессиональная деятельность значимого человека» (10,9%); и, наконец, к третьей –

---

<sup>82</sup> Бурдые П. Социальное пространство и символическая власть // THESIS. – 1993. – Вып. 2. – С. 144–145.

<sup>83</sup> Зборовский Г.Е. Управление стратегиями поведения городских общностей: проблемы и возможности: [монография] / Г.Е. Зборовский и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. – С. 15.

«интерес к научной работе» (47,8%), «желание преподавать в вузе» (22,4%), «возможность сочетания с другими видами занятости» (1,5%), «необходимость подготовки кадров» (1,5%).

Что касается последнего варианта, то он, несмотря на низкую количественную представленность, очень важен. Об этом пишет профессор Л.Л. Рыбцова<sup>84</sup>, констатируя удручающую ситуацию в отношении престижа вузовской педагогической деятельности, который резко снизился по причине низкой оплаты труда и ряду других причин – специфики научно-педагогического труда. Однако есть среди преподавателей вузов доля тех, кого привлекает в профессии именно это. Приведем несколько выдержек из ответов экспертов.

*В преподавательской деятельности меня привлекает ...*

– «подготовка будущих ученых» (доктор наук, преподаватель бюджетного вуза, Санкт-Петербург),

– «чтение новых дисциплин, научная работа, проведение исследований» (доктор наук, преподаватель бюджетного вуза, Тюмень),

– «общение с талантливыми студентами, относительно свободный график работы, и, конечно, постоянное обновление читаемых курсов, поскольку каждое поколение студентов требует нового подхода» (кандидат наук, преподаватель автономного вуза, Екатеринбург),

– «ощущение социальной значимости своей деятельности» (преподаватель бюджетного вуза, без ученой степени, Москва).

Данные выдержки подтверждают, что последние два процентных показателя по праву могут быть отнесены к третьей группе.

Стоит отметить, что полученные в рамках количественного и качественного исследований данные позволяют классифицировать представителей преподавательской общности на несколько групп: первая группа – преподаватели, которые осознанно выбрали дан-

---

<sup>84</sup> Рыбцова Л.Л. Подготовка преподавателей высшей школы в Уральском государственном университете им. А.М. Горького: традиции и инновации // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 56. – Вып. 23. – С. 8.

ную профессию и для которых она представляет реальный интерес, вызванный внутриличностными детерминантами поведения; *вторая* – те преподаватели, в круг общения которых входят социально-значимые агенты социализации, такие как, например, влиятельные знакомые, занятые в данной сфере; *третья* группа – преподаватели, для которых очень важна институционализация профессии «преподаватель» в обществе, которая выступает необходимым и достаточным фактором ее выбора; *четвертая* группа – чей выбор сделан по принципу *at random* (случайным образом), т. е. его мы можем отнести к номинальному (важен факт «выбора»), а не имеющему содержательно-смысловое наполнение.

Явными и преобладающими факторами при формировании групп являются те, что характеризуют профессиональную деятельность преподавателей в двух аспектах: собственно преподавания и научной деятельности (первая группа в классификации, где наблюдается самая сильная концентрация тех представителей рассматриваемой общности, профессиональный образ которых приближен к условно «идеальному»).

Особенно актуальной становится проблема оптимизации инновационного потенциала преподавателей вузов, поскольку их деятельность, с одной стороны, очень вариативна с точки зрения содержания и предъявляемые требования системы образования актуализируют высокую степень готовности к множественным изменениям и включение преподавателей в инновационную деятельность, а с другой – все это реализуемо только лишь в случае гармоничного сопряжения субъективных элементов инновационного потенциала, выраженных прежде всего в личностных ресурсах профессиональной общности преподавателей как с точки зрения способности (т. е. наличия), так и с точки зрения готовности (готовности внедрять новое, степени восприимчивости к инновациям, мотивации преподавателей) и объективных (условий среды: степени развитости инновационной инфраструктуры, размером заработной платы, удовлетворенностью работой). Кроме того, инновационный компонент этой деятельности должен проявляться и в учебной, научной и методической работе. В силу того, что в вузах сложились определенные барьеры инноваци-

онной профессиональной деятельности, связанные как с объективными факторами, так и с субъективными, далее в работе перейдем к путям оптимизации инновационного потенциала преподавателей.

## ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Низкие показатели вовлеченности преподавателей в принципиально разные формы и форматы инновационной деятельности обусловлены барьерами, степень влияния которых оценивается как «очень высокая», «высокая средняя», «средняя низкая» и «очень низкая». К *первой* группе барьеров относятся инертность большинства преподавателей (57,7%), большая учебная нагрузка (50,2%); ко *второй* – финансирование инновационной деятельности (41,3%), убеждение, что учить эффективно можно по-старому (33,8%); к *третьей* – незаинтересованность бизнеса в вузовских исследованиях (27,9%), неразвитость инновационной инфраструктуры (26,4%), низкая коммерческая эффективность научных разработок (20,4%); к *четвертой* группе – неразумная организация труда (5,5%), невостребованность инновационных продуктов (4,0%); препятствия отсутствуют (5,0%).

Финансирование НИР никак не влияет на мнение преподавателей вузов касательно отнесения себя к числу активно занимающихся наукой. Из числа преподавателей, для которых финансирование НИР – это фактор, влияющий на их уровень дохода, 62,8% опрошенных активно заняты в науке, и среди тех, для кого финансирование НИР – фактор, никак не влияющий на уровень дохода, – 56% относят себя к активно занятым в науке. Это свидетельствует о том, что финансирование НИР – это несущественный барьер образа профессионального «Я», который не сформирован сегодня в сознании преподавателей вузов.

Положительно ответили на вопрос «Влияет ли финансирование НИР на уровень Вашего дохода?» 54,8% преподавателей бюджетных вузов, 68,4% преподавателей негосударственных вузов и практически 80% преподавателей автономных вузов.

Т.Л. Маркова говорит о том, что несоответствие оплаты труда современного преподавателя его общественной ценности, а также увеличивающийся разрыв в размере заработной платы ППС и представителей других профессий становятся не только причиной ухода из вуза многих талантливых профессоров и преподавателей, но и приводят к снижению престижа преподавательской деятельности среди молодежи<sup>85</sup>. *«Повышение зарплаты позволило бы сфокусироваться полностью на преподавании, и не было бы необходимости искать другие источники заработка» (преподаватель бюджетного вуза, без ученой степени, Москва).*

Так, желаемый месячный доход в оценках преподавателей варьируется от 30 тыс. руб. до 200 тыс. руб. При этом средним желаемым является доход в 70–80 тыс. рублей. Для каждого третьего опрошенного он составляет 90–100 тыс. руб. (27,9%), для каждого пятого участника опроса – 70–80 тыс. руб. (20%), для каждого десятого – 100–150 тыс. руб., и в равных соотношениях представлены те, чей желаемый доход 30–50 тыс. руб. и 150–200 тыс. руб. (по 7,4% соответственно). Сравним величину желаемого дохода с учетом расположения вуза, взяв за основу различения псевдопорядковую шкалу «столичный/нестоличный» вуз<sup>86</sup>. Рассматривая процентные различия по доходу, величина которого составляет 100–150 тыс. руб., из сотрудников столичных вузов – это желаемый доход каждого пятого преподавателя (20%); из нестоличных – каждого десятого (10%). Доход «150–200 тыс. руб.» представляется желаемым каждым третьим опрошенным преподавателем (28,6%) и представлен лишь 2% преподавателей нестоличных вузов. Кроме того, рассматривая самый высокий желаемый доход, мы выявили, что больше всего таких преподавателей в автономных вузах (мне-

---

<sup>85</sup> Маркова Т.Л. Профессиональная деятельность преподавателей высшей школы России и США: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. УрГЭУ, 2012 [Электронный ресурс] // Человек и наука: научная библиотека: [сайт]. [2015]. URL: <http://cheloveknauka.com/professionalnaya-deyatelnost-prepodavateley-vysshey-shkoly-rossii-i-ssh-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения 14.10.2015).

<sup>86</sup> К столичным вузам относим преподавателей – участников опроса, которые являются сотрудниками вузов Москвы и Санкт-Петербурга.



ние каждого десятого преподавателя), на 2% их меньше в бюджетных вузах и на 3% меньше – в негосударственных вузах.

Сравнивая барьеры инновационной деятельности в вузе в динамике с 2012<sup>87</sup> по 2014 гг., отметим, что «большая учебная нагрузка» и «финансирование инновационной деятельности» в обоих исследованиях занимают лидирующие позиции. Что касается «неразвитости инновационной инфраструктуры», то этот пункт отметили 31% и 26,4% респондентов соответственно, что свидетельствует (при релевантном соотнесении показателей с учетом объема выборки в исследованиях) о некотором спаде в степени значимости данного барьера и говорит о положительной тенденции улучшения инновационной инфраструктуры российских вузов. Подтверждением данного факта выступает «высокий уровень развитости инновационной инфраструктуры» (21%).

Вышесказанное обусловлено объективными и субъективными барьерами. К первым мы относим «большую учебную нагрузку», «отсутствие материальной компенсации за инновационную деятельность» и «неразвитость инновационной инфраструктуры вуза», ко вторым – «убеждение, что эффективно учить можно по-старому», а также «инертность большинства преподавателей». Причем, имея в виду второй объективный фактор, отметим, что он «является преодолемым для старшего поколения преподавателей, для которых участие в создании инноваций – это профессиональный долг, и скорее непреодолимым для молодых преподавателей, заинтересованных в первую очередь в материальной стороне вопроса»<sup>88</sup>.

Представим отличительные барьеры автономных и бюджетных образовательных организаций (из числа государственных) и негосударственных вузов.

Так, в качестве общих барьеров для каждого типа вузов в аспекте осуществления инновационной деятельности выступают

---

<sup>87</sup> Данилов Д.Л. Инновационный потенциал федерального университета: место и роль преподавателей в его реализации. – Saarbrücken, 2014. – С. 77.

<sup>88</sup> Там же. – С. 82.

«недостаточное финансирование» и «незаинтересованность бизнеса в вузовских исследованиях». Что касается «неразвитости инновационной инфраструктуры», «низкой коммерческой эффективности научных разработок» – эти барьеры в большей степени препятствуют осуществлению инновационной деятельности преподавателям автономных (по оценкам каждого третьего участника опроса) и бюджетных (каждого пятого) вузов и в намного меньшей степени для преподавателей негосударственных вузов. Большая учебная нагрузка – это барьер для каждого второго преподавателя автономного и бюджетного вузов, и для каждого третьего преподавателя негосударственного вуза.

Диаметрально противоположными выступают показатели «инертность большинства преподавателей» и «убеждение, что эффективно учить можно по-старому». Эти барьеры существенно значимы для подавляющего большинства преподавателей автономных вузов (70%) и только лишь для каждого десятого преподавателя негосударственного учреждения. Еще одним критерием, усиливающим особенности вузов, выступает «неразумная организация труда» (позиция каждого десятого преподавателя автономного вуза и вообще не представлена позициями преподавателей негосударственных вузов; в бюджетных вузах это позиция каждого двадцатого участника опроса).

Представим выдержку из интервью: *«По сути, я занимаюсь любимым делом, но чувства удовлетворенности от этого нет, т. к. нет возможности ездить в командировки, повышать свою квалификацию, в том числе за границу, как это было возможно ранее. Ставка профессора повысилась до 900 часов на прежнем месте работы и до 720 ч. – на новом. Времени не хватает, чтобы все успеть, но мы живем в условиях рыночной экономики, жесткой конкуренции, когда возраст, здоровье и зарплата тоже имеют важное значение. Думаю, сейчас не время что-либо воплощать, поскольку все направлено на разрушение, а не на созидание»* (доктор наук, преподаватель бюджетного вуза, Тюмень).

Поскольку объективным элементом инновационного потенциала выступает показатель «условия среды», в который

наряду с развитостью инновационной инфраструктуры, уровнем дохода входит и удовлетворенность профессиональной деятельностью, осуществляемой в вузе, представим распределения по этому аспекту.

Так, оценивая удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, позитивно настроенных преподавателей около 72,5%, но лишь каждый пятый опрошенный (19,6%) полностью удовлетворен. Остальные разделились на тех, в ответах которых наблюдается определенная доля сомнения (20,1%) и тех, кто полностью не удовлетворен своей профессией – таковых 4,4%.

Собственной профессиональной деятельностью в вузе полностью удовлетворен каждый второй преподаватель негосударственного вуза (52%), каждый пятый преподаватель бюджетного вуза (23%) и не представлен этот вариант в ответах преподавателей – сотрудников автономных вузов. Скорее удовлетворен каждый второй преподаватель бюджетного и негосударственного вузов (в равном соотношении) и каждый третий – преподаватель автономного вуза. Однако во втором варианте «скорее удовлетворен» высока доля сомнения и степень размытости критериев оценки той самой удовлетворенности. В связи с чем более ценным и содержательным выступает для нас первое распределение «полностью удовлетворен».

При этом выстраивая корреляции между признаками «удовлетворенность работой в целом» и степенью согласия/несогласия с утверждением «я работаю преподавателем по настоящее время, потому что предан этому делу» и «работая преподавателем вуза, я ощущаю высокую ответственность за выполняемую профессиональную деятельность», отметим следующее: чем выше удовлетворенность работой в целом, тем выше степень согласия преподавателей с вышеупомянутыми утверждениями, что, в свою очередь, содержательно раскрывает смысловое наполнение «полностью удовлетворенных работой в целом».

Наибольшую удовлетворенность у преподавателей касательно аспектов профессиональной деятельности вызывают ме-

тодическая разработанность читаемых курсов (мнение 31,4% респондентов) и аудиторная работа (29,9%).

Такие аспекты профессиональной деятельности, как рабочая нагрузка и время для общения с коллегами оцениваются на среднем уровне (мнения 23,5% и 22,5% опрошенных соответственно). Низкая удовлетворенность у преподавателей наблюдается по такому аспекту деятельности, как время, доступное для работы со студентами (по оценкам 18,1% участников опроса).

Динамизм изменений в высшей школе, как отмечает Д.Ю. Нархов, не привел к повышению престижа профессии в обществе. Молодежь по-прежнему неохотно остается в вузовской среде. О низком престиже как одном из факторов неудовлетворенности профессией заявили 17,3% опрошенных, менее значим он для представителей негосударственных вузов (каждый десятый респондент); 8% опрошенных заявили о неудовлетворенности профессией, менее значим этот фактор для преподавателей автономных вузов (мнение 5% опрошенных), несколько более значим для преподавателей бюджетных вузов (каждый десятый респондент) и совсем незначим для преподавателей негосударственных вузов (0%).

В связи с тем что во всех трех типах образовательных организаций существуют барьеры инновационной деятельности (общие и специфические), у преподавателя формируются оценки и воззрения в отношении потенциала коллектива того структурного подразделения, сотрудником которого он является, в области инноваций и инновационной деятельности сквозь призму тех самых сформировавшихся мнений и оценок и, конечно, собственной профессиональной практики (опыта участия в инновационной деятельности, а также попыток преодоления вышеперечисленных барьеров) (табл. 2).

Таблица 2

**Барьеры инновационной деятельности преподавателей  
вузов России**

Барьер	Вуз		
	Государственный		Негосударственный
	Автономный	Бюджетный	
Финансирование инновационной деятельности			
Неразвитость инновационной инфраструктуры вуза			
Низкая коммерческая эффективность научных разработок			
Большая учебная нагрузка			
Инертность большинства преподавателей			
Убеждение, что эффективно учить можно по-старому			
Незаинтересованность бизнеса в вузовских исследованиях			
Неразумная организация труда			

\*Один и тот же цвет в строке – общий барьер; плавно переходящий цвет – барьеры, несущественно специфические для преподавателей; резко переходящий цвет – существенно специфические.

Каждый второй респондент оценивает потенциал преподавателей кафедры негосударственного вуза в области инноваций выше, чем государственного: бюджетного или автономного вуза (с существенным отрывом 52,6/16,7 с первым и 52,6/10,2 со вторым соответственно) (рис. 3).

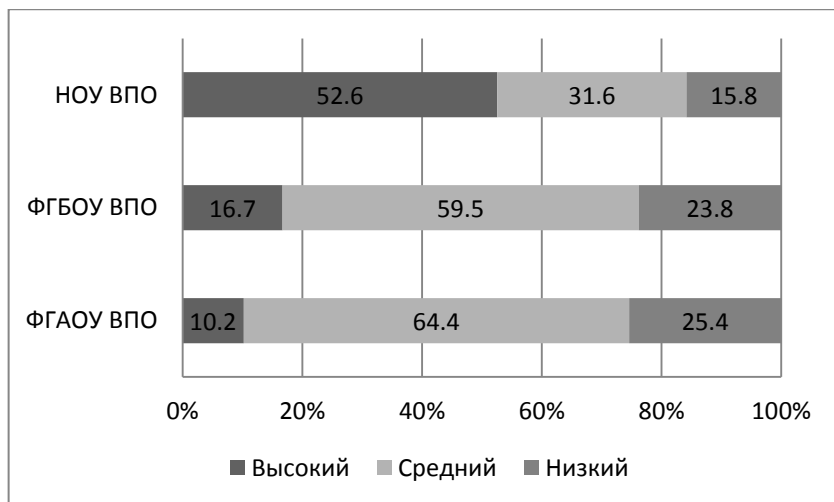


Рис. 3. Потенциал преподавателей кафедры в области инноваций в зависимости от организационно-правовой формы образовательной организации высшего образования<sup>89</sup> (в %)

Объективным дополнением к субъективному взгляду на проблему (с учетом лишь собственных мнений и оценок преподавателей российских вузов), вероятно, выступает специфика организационной структуры вузов. Сложно устроена, во многом за счет объединения нескольких вузов в один, структура автономных образовательных организаций, и намного проще она представлена в вузах негосударственных в силу меньшего количества студентов, реализуемых направлений подготовки, аудиторного фонда, административных структурных подразделений. Отметим, что форма собственности вуза определяет особенности его организационной структуры. В соответствии со стратегией «перспективы зависимости от ресурсов» необходимость финансового обеспечения приво-

<sup>89</sup> Экспертно-аналитическое сопровождение правового обеспечения модернизации общего и профессионального образования, управления качеством и доступностью образовательных услуг в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://obrzakon.ru/> (дата обращения 02.10.2015).

дит к структурной дифференциации университетской администрации<sup>90</sup>. Поскольку в современных западных университетах требование самоокупаемости в той или иной степени актуально для научной деятельности как частных, так и государственных вузов, в научных подразделениях университетов США, Великобритании и Австралии выделены отдельные подразделения, занимающиеся исключительно вопросами финансирования исследований<sup>91</sup>.

Отметим, что актуализируется потребность в инновациях, в инновационной деятельности, которая вплетена во все виды профессиональной деятельности преподавателя (научную, учебную, методическую и т. д.). Кто же призван внедрять их в вузовской среде?

Обращаясь к результатам собственного исследования (2014 г.) и к результатам исследования В.А. Михайлова (2011 г., г. Тверь) по критерию субъектности внедрения инноваций, отметим, что наиболее представленным вариантом выступает «специальное подразделение вуза» (42,6% / 43%). Показатели практически одинаковые с учетом релевантности соотнесения выборки в обоих исследованиях. Далее идут: специально созданные временные коллективы/администрация города (области) (39,7% / 27%); кафедры/ректорат (36,8% / 21%); сотрудники/бизнес-структуры (25% / 19%); ректорат/инноватор (17,6% / 17%).

Принципиально важны значения «сотрудники» и «кафедры», поскольку существует доля преподавателей, которая видит в качестве субъектов внедрения инноваций себя как сотрудников вуза прежде всего и кафедры как структурного подразделения образовательных организаций высшего образования (табл. 3).

---

<sup>90</sup> Tolbert P.S. Institutional Environments and Resource Dependence: Sources of Administrative Structure in Institutions of Higher Education // *Administrative Science Quarterly*. – 1985. – Vol. 30. – № 1. – P. 1–13.

<sup>91</sup> Щучинов О.С., Ладыжец Н.С. Современные концептуальные подходы к проблеме повышения эффективности управления наукой в западных университетах // *Вестник Удмуртского университета*. – 2008. – № 1. – С. 6.

Таблица 3

**Субъекты внедрения инноваций в вузах России  
по мнению преподавателей (в %) <sup>92</sup>**

Субъекты внедрения инноваций	2011	2012	2014
Специальное подразделение вуза	<b>43,0 (1)*</b>	36,0 (2)	<b>42,6 (1)</b>
Специально созданные временные коллективы	–	36,0 (2)	39,7 (2)
Кафедры	–	<b>43,2 (1)</b>	36,8 (3)
Сотрудники	–	<b>22,4 (4)</b>	<b>25,0 (4)</b>
Инноватор	17,0 (5)	12,0 (7)	10,3 (6)
Администрация города (области)	<b>27,0 (2)</b>	2,4 (8)	1,5 (8)

\* Поливариантный вопрос; в скобках даны ранги.

По мнению Е.А. Рогачевой, преподаватель современного вуза должен быть включен в процессы разработки и реализации инновационной программы вуза<sup>93</sup> (нововведений в вузах с целью получения прибыли или иного полезного результата в научной/образовательной сферах).

Наличие барьеров инновационной профессиональной деятельности если не предполагает, то явно не отрицает и стимулы, которые, в свою очередь, позволяют продолжать осуществление преподавательской деятельности в вузе и воплощать идеи на практике.

Так, в ответ на вопрос: «Укажите, что стимулирует Вас к осуществлению инновационной профессиональной деятельности?» большинство респондентов посчитали, что таковым стимулом является «общение со студентами» (55,2%), «желание развития профессиональных навыков» (52,2%). На втором месте (со значительным отрывом) – «желание использовать в практике

---

<sup>92</sup> На основе результатов исследования В. Михайлова (г. Тверь, 2011–2014 гг.) и двух исследований Д.Л. Данилова (2012, 2014 гг.).

<sup>93</sup> Рогачева Е.А. Профессиональная деятельность преподавателя современного вуза: инновационный контекст // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2012. – № 78 (1). – С. 148.



профессиональной деятельности нестандартные формы и методы решения поставленных целей и задач» (38,3%) и «написание научных трудов» (36,3%). На третьем месте – желание карьерного роста в науке» (15,9%), «желание постоянного обновления читаемых курсов» (13,9%).

Представим мнения преподавателей.

*«Интерес сохраняется благодаря тому, что пока чувствую себя необходимой и нужной в этой сфере, хотя иногда кажется, что только статистической единицей – доктором, профессором ВАК» (доктор наук, преподаватель бюджетного вуза, Тюмень).*

*«Меня прежде всего вдохновляет общение с зарубежными коллегами – профессорами, исследователями – и их научная деятельность» (кандидат наук, преподаватель автономного вуза, Екатеринбург).*

Системный взгляд на барьеры и стимулы преподавательского труда, учитывающий динамизм изменений в высшей школе и в образовании в целом, актуализирует потребность в обращении к еще одной проблеме – образу профессионального «Я», который сегодня четко не сформирован в сознании преподавательской общности как основной производственный ресурс высшей школы, однако некоторые представления будут обозначены нами далее, поскольку именно последние будут непосредственно связаны с личностными детерминантами инновационной активности преподавателей.

Исследование показало, что 29,4% опрошенных ощущают себя прежде всего исследователями, 26,5% – преподавателями, 14,7% – вузовскими работниками, столько же (14,7%) – профессионалами в той области, в рамках которой защищена кандидатская/докторская диссертация, 8,8% – профессионалами в той области, в рамках которой получено высшее образование, и, наконец, 5,9% респондентов ощущают себя педагогами. Большая часть преподавателей придерживаются мнения о том, что современный университет – это обязательно научно-исследова-

тельский комплекс<sup>94</sup>. При этом, поскольку в качестве главного стимула профессиональной деятельности, по их мнению, выступает общение со студентами – это доказывает, что неявно существенными у преподавателей выступают именно педагогические устремления и высокая значимость преподавания (проведения лекций и семинаров со студентами и неформальное общение с ними).

Лишь каждый одиннадцатый участник опроса выделяет высшее образование в качестве одного из реальных признаков принадлежности к преподавательской общности, что может свидетельствовать о незавершенности профессионального становления на первом этапе вхождения в профессию.

Так, например, варианты «педагог» и «преподаватель», казалось бы, могут перекрывать друг друга. Однако они не тождественны, поскольку в первом больше воспитательной составляющей, которая, по нашему мнению, должна быть актуализирована максимально эффективно в общеобразовательной школе, а не в вузе.

Важным аспектом профессиональной деятельности являются представления профессорско-преподавательского состава о значимых качествах преподавателя современного вуза. Представим их структурно, разделив на личностные и профессиональные<sup>95</sup>.

К *первым* отнесем креативность (77%), восприимчивость к новому (73,5%), инициативность (67,6%), умение работать в команде (34,4%), стремление к изменениям (28,9%), умение рискнуть в сфере своей компетенции (18,6%). Ко *вторым* – знание предмета на современном уровне (82%), практический опыт (58%),

---

<sup>94</sup> Данилов Д.Л., Мукашева Д.Л. Должен ли преподаватель вуза быть педагогом? // сб. материалов Второй выездной науч. конф. студентов ИСПН «Многомерность общества: социально-гуманитарные исследования институтов. 19–20 апреля 2014 г. – Екатеринбург, 2014. – С. 70.

<sup>95</sup> Процентное распределение по *личностным качествам* было получено в рамках исследования Д.Л. Данилова «Инновационный потенциал профессиональной деятельности преподавателей российских вузов» (2014 г.); по *профессиональным качествам* – в рамках исследования О.И. Поповой «Современный взгляд на профессию преподавателя вуза» (2012 г.).

умение связывать теорию с практикой (51,2%), стремление совершенствовать содержание и формы деятельности (51,2%).

Что касается «стремления к изменениям» – одного из факторов, призванных повысить инновационный потенциал преподавателей, то в динамике с 2012 г. по 2014 г. его ранг определен на «пятой»/«девятой» позициях распределения, что позволяет отнести его к категории «малозначимых».

Итак, преподавание не может более оставаться вторичным по отношению к науке. Во-первых, подавляющее большинство вузов во всем мире научными исследованиями практически не занимаются. Их достижения могут касаться только высокого качества образовательных программ. Во-вторых, доля студентов, обучающихся в наиболее престижных в мире исследовательских университетах и, соответственно, получающих лучшее образование и возможности для интеллектуального развития, крайне мала. Какими бы талантливыми и высокообразованными ни были преподаватели, подавляющее большинство студентов ценят тех, у которых можно успешно окончить магистерскую программу с минимальными усилиями, а возможность овладения дисциплинами и профессией на высоком уровне уходит на второй план. Исследователь А. Бернаскони убежден, что когда-нибудь преподавательская деятельность будет оцениваться так же тщательно и скрупулезно, как и научная. Оценка будет основана на отзывах студентов, а также экспертном анализе видеозаписей занятий, семинаров, лабораторной работы. Те, кто преуспел в преподавании, также удостоятся признания и различных наград<sup>96</sup>. Результаты исследований дают достаточно четкое различие (разделение) преподавательской и научной деятельности. В связи с чем уместен ответ информанта: *«Необходимо оставить в покое тех, кто не способен заниматься наукой. Пусть только преподают общие курсы. Способных двигать науку разгрузить от аудитор-*

---

<sup>96</sup> Бернаскони А. Проблема эффективного преподавания // Международное высшее образование. – 2015. – № 80. – С. 11–12. URL: [http://ihe.hse.ru/data/2015/05/14/1098556086/WHE\\_07\\_view.pdf](http://ihe.hse.ru/data/2015/05/14/1098556086/WHE_07_view.pdf) (дата обращения 14.10.2015).

*ной нагрузки и максимально нацелить на научные достижения, создав условия. Сильных методистов объединить с молодыми командами ИТ для создания конкурентоспособных образовательных продуктов, сочетающих в себе предметную, методическую область. И все это упакуйте в привлекательный для молодежи электронно-интернетный фантик» (кандидат наук, преподаватель автономного вуза, Екатеринбург). И еще один ответ информанта, неявно подтверждающий прослеживающуюся тенденцию четкого разграничения преподавательской деятельности от полюса сочетания разных ее подвидов к дифференциации профессиональной деятельности: «Современному преподавателю нужно осознавать, что он является участником международного рынка труда, и значит, ему просто необходимо владеть необходимыми компетенциями – знать иностранные языки, владеть актуальными методологиями анализа, вести исследования, общаться с коллегами, уметь презентовать результаты исследований студентам и широкой публике и пр. – то есть, в общем-то, заниматься реальной наукой, а не компиляцией имеющейся русскоязычной информации по тем или иным вопросам. Выход – больше и активнее работать над собой» (кандидат наук, преподаватель автономного вуза, Екатеринбург).*

Анализ инновационного потенциала профессиональной общности преподавателей вузов позволил нам сформулировать некоторые рекомендации.

Прежде всего, руководству вуза необходимо пересмотреть систему оплаты труда преподавателей, с тем чтобы повысить их интерес в преподавании, в их основном и первоочередном предназначении, чтобы научная деятельность, которая, бесспорно, является приоритетной в профессиональной деятельности преподавателей, учитывая условия высокой конкуренции и стремление вузов попасть в международные рейтинги, в том числе и в аспекте инновационной составляющей профессионального труда, ни в коем случае не стала барьером по отношению к преподаванию, к научно-педагогической деятельности в вузе. В связи с этим, по нашему мнению, возможностью той самой оптимизации иннова-

ционного потенциала может стать переосмысление сущности преподавательского труда, которое на практике может быть воплощено через:

- повышение информированности преподавателей вузов о проводимых научно-методических мероприятиях, с тем чтобы не только активизировать их собственные внутриличностные детерминанты профессионального поведения, устремленные к развитию методического интерфейса дисциплины как фундаментальной макроцели, но и повысить частоту их чисто номинального факта участия в данных мероприятиях, который может перерасти в реальный за счет преодоления рамки нового (речь идет о навязанной извне по отношению к преподавателям потребности, но, осмысляя эмпирические данные и способы повышения потенциала преподавателей в научно-методической деятельности, ее включают в механизмы активизации);

- активизацию использования новых образовательных технологий в процессе преподавания гуманитарных и общественных наук;

- оптимизацию рабочей нагрузки преподавателя за счет более глубокого вовлечения в инновационную деятельность и сокращения объема аудиторной работы<sup>97</sup>, компенсируя ее дистанционной работой со студентами.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инновационная среда разных по организационно-правовой форме образовательных организаций высшего образования – бюджетных, автономных и негосударственных вузов (далее ФГБОУ, ФГАОУ, НОУ) – имеет сходства и специфические особенности. Попытка измерения инновационного потенциала преподавателей вузов как профессиональной общности особого типа и выявления особенностей его реализации предпринята с целью

---

<sup>97</sup> Идея была предложена на Международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе» (УрФУ, Екатеринбург, 27.04.2015 г.)

*выделить* барьеры, препятствующие эффективному осуществлению профессиональной деятельности, учитывая, что инновационная составляющая – есть элемент абсолютно каждого ее подвиды, а также *очертить* возможные пути оптимизации.

В результате проведенного нами анализа теоретико-методологических наработок исследователей удалось сформулировать определение профессиональной общности преподавателей вузов. Под этим мы понимаем совокупность индивидов, взаимосвязанных: сходством выполняемой профессиональной деятельности как ядра общности (сходной по содержанию и структуре и в соответствии с имеющимся профессиональным образованием); общностью интересов ее представителей, которые являются сотрудниками образовательных организаций высшего образования и деятельность которых в рамках этих структур выступает основным источником дохода; сетью отношений, конструирование которой создает условия для накопления капитала общности, конвертируемого в потенциал с точки зрения объективных условий и ресурсов среды, который фиксирует состояние ресурсов, а не только их наличие (преподавательской общности как ресурса и ее профессиональных ресурсов), и связанных прежде всего с личностными, профессиональными качествами и ценностной ориентацией.

Признаками общности преподавателей вузов выступают: профессионализм как качественная характеристика деятельности, отражающая результат реализации инновационного потенциала; идентичность, разделяемая представителями общности; сеть отношений, которая подкреплена социальными связями; сходство профессиональных интересов и разделяемых ценностей, обеспечивающих солидарность ее представителей.

Нами были выявлены основания для терминологического различения понятий «капитал», «ресурс», «потенциал». Так, главным отличием понятий является то, что ресурс – это, прежде всего, реально существующий и всегда ограниченный актив, которым можно пользоваться, расходовать его и управлять им. Его также можно накапливать – это свойство отождествляет ресурс и

капитал, поскольку последний представляет собой источник будущих накоплений и его особенность в том, что он основан на отношениях (в данном случае представителей общности). Что касается потенциала, то он в свою структуру включает, наряду с имеющимся активом, условия для активизации последнего, тем самым предполагает возможность его применения в перспективе и отражает состояние ресурсов.

В качестве ресурсов преподавательской общности нами выделены: ее высокий культурный капитал, который прежде всего связан с профессиональными знаниями; ограниченный экономический ресурс, который не сводится только лишь к материальному воплощению в виде заработной платы; профессию как приобретенный ресурс; профессиональные ресурсы.

Удалось представить модель структуры инновационного потенциала преподавателей высшей школы, где исходным отправлением для ее выделения выступает различение объективных и субъективных элементов, имеющих в основании ресурс. При этом если к первым мы относим условия среды, конкретизируя их через ресурсы среды (развитость инновационной инфраструктуры вуза, прежде всего) и воздействие на преподавателей посредством общих требований, прописанных в нормативных документах, где регламентирована их профессиональная деятельность (положениях о стимулировании труда, например), то ко вторым – личностный ресурс, который конкретизируется через личностные, профессиональные качества и ценностную ориентацию. Трехкомпонентная структура личностного ресурса определяет степень готовности преподавателей к восприятию нововведений, что оказывает влияние на активизацию инновационных ресурсов, которые представляют собой источник накопления потенциала инноваций.

Результаты опроса преподавателей российских вузов показали, что большинство из них отождествляют инновации в образовании с процессными инновациями, под которыми подразумеваются новые услуги, технологии, используемые в течение длительного времени и направленные на улучшение качества услуги (в данном случае образования).

Существенные изменения в собственной профессиональной деятельности отмечает каждый третий преподаватель негосударственного вуза, каждый пятый преподаватель бюджетного вуза и каждый десятый преподавателей автономного вуза.

Самый высокий показатель удовлетворенности преподавателей аудиторной работой наблюдается в НОУ, в два раза меньший в ФГБОУ и очень низкий в ФГАОУ.

Что касается научно-методической деятельности в аспекте участия в научно-методических конференциях, использовании инновационных технологий обучения, таких как, например, интернет-технологии в режиме онлайн, то наиболее высокие показатели демонстрируют преподаватели автономных учреждений и меньшие – преподаватели бюджетных и негосударственных вузов.

В целом по обследованной совокупности об имеющемся опыте участия в зарубежных конференциях за последние три года свидетельствует показатель в два раза меньший в сравнении с частотой участия в российских конференциях. Это связано с уровнем владения иностранными языками и финансированием командировок преподавателей. Лишь каждый десятый преподаватель российского вуза владеет английским языком в совершенстве.

Преподаватели российских вузов имеют большой опыт в области прикладных исследований, что свидетельствует о некотором сходстве с зарубежными, средними по размеру университетами, реализующими корпоративную модель организации научной деятельности.

По оценкам участников опроса больше всего активно занимающихся наукой преподавателей в негосударственных вузах, несколько меньше в бюджетных, и лишь каждый четвертый преподаватель автономного вуза причисляет себя к таковым.

Самыми значимыми для преподавателей ресурсами в аспекте реализации инновационной деятельности являются «профессиональные знания, умения, навыки».

Выделены три группы субъективных факторов инновационного потенциала преподавателей вузов: характерные для любой профессиональной общности, характерные для общественно зна-



чимых профессий и специфические только для преподавательской общности. К последней относятся «интерес к научной работе», «желание преподавать в вузе», «возможность сочетания с другими видами занятости», «необходимость подготовки кадров».

Самая высокая удовлетворенность рабочей нагрузкой зафиксирована в бюджетных учреждениях (в негосударственном и автономном – в два раза меньшая). При этом самая высокая удовлетворенность собственной профессиональной деятельностью наблюдается в негосударственных вузах, меньшая в бюджетных вузах и низкая в автономных вузах.

У преподавателей негосударственных и бюджетных вузов инновационный потенциал реализуется полнее в учебной деятельности; в научно-методической деятельности – у преподавателей автономных учреждений; в научно-исследовательской – у преподавателей негосударственных и бюджетных организаций. В области инноваций в образовании он реализуется полнее у преподавателей негосударственных вузов.

Барьерами, существенно специфическими для преподавателей автономных вузов, выступают инертность большинства преподавателей, убеждение, что эффективно учить можно по-старому и неразумная организация труда. Несущественно специфическими барьерами для преподавателей бюджетных вузов выступают неразвитость инновационной инфраструктуры, большая учебная нагрузка. В качестве неспецифических (общих) для трех типов образовательных организаций выступают барьеры финансирования инновационной деятельности и незаинтересованность бизнеса в вузовских исследованиях.

Зафиксировано, что финансирование НИР влияет на уровень дохода преподавателей: практически каждого преподавателя автономного вуза, каждого третьего преподавателя негосударственного вуза и каждого второго преподавателя бюджетного вуза.

По оценкам участников опроса внедрением инноваций в вузе должны заниматься специальные подразделения вуза и специально созданные временные коллективы. При этом вариант «сотрудники» представлен, но в значительно меньшем количественном эквиваленте (четвертый ранг).

Наиболее значимыми стимулами профессиональной деятельности преподавателей являются: общение со студентами, желание развития профессиональных навыков. При том что у преподавателей независимо от типа образовательной организации наблюдается низкая удовлетворенность в общении со студентами и временем доступным для работы с ними.

Что касается образа профессионального «Я», то он размыт в представлениях преподавателей и базируется лишь на таких абстрактных представлениях о личностных качествах преподавателя современного вуза: креативности, восприимчивости к новому, инициативности и профессиональных: знаниях предмета на современном уровне, практическом опыте. Это актуализирует необходимость переоценки преподавательской деятельности, поскольку стимулы, представленные выше ставят акцент на особую роль педагогической деятельности в вузе и подтверждают слова профессора А. Бернаскони о том, что когда-нибудь преподавательская деятельность будет оцениваться так же тщательно и скрупулезно, как и научная.

На основании вышеизложенного в работе, мы обозначили два возможных пути оптимизации инновационного потенциала преподавателей вузов.

Первый путь заключается в повышении общей компетентности преподавателей в области инноваций, инновационной деятельности, а также повышении их информированности в области научно-методических мероприятий; активизации использования ими новых образовательных технологий, чтобы расширить восприятие инноваций в образовании не только в качестве процессных, но и предметных для повышения готовности к участию в конкурсах, посвященных инновациям в образовании<sup>98</sup>, оптимиза-

---

<sup>98</sup> Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования» на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // Экспертный центр электронного государства: [сайт]. [2015]. URL: [http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2015/05/2015-05-23\\_programma.pdf](http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2015/05/2015-05-23_programma.pdf) (дата обращения 09.10.2015).

ции рабочей нагрузки преподавателей путем сокращения аудиторной работы за счет дистанционной работы со студентами.

Второй заключается в следующем: преподавателей, чей потенциал реализуется полнее в научной деятельности, необходимо освободить от большой аудиторной нагрузки и сосредоточить на проведении исследований, продвижении науки; сильных преподавателей в методической деятельности – обеспечить ресурсами и условиями для создания конкурентоспособных образовательных продуктов и, наконец, тех преподавателей, чей потенциал реализуется полнее в учебной деятельности, ограничить преподаванием. Второй путь очень близок модели зарубежного исследовательского университета, где прослеживается четкое разделение исследовательской, преподавательской и других видов деятельности.

## **СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	1
ПРЕПОДАВАТЕЛИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ: ПОНЯТИЕ И ПРИЗНАКИ .....	3
ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА .....	23
СОСТОЯНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ .....	35
ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	66

Подписной индекс – **65331**  
в каталоге «Издания органов научно-технической информации»  
агентства «Роспечать»

Содержание, формы и методы обучения в высшей школе:  
Аналитические обзоры по основным направлениям развития  
высшего образования, 2015, вып. 11, 1–72.